



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Lukemaan innostaminen varhaiskasvatuksessa

Päivöke, Katri

2015 Hyvinkää



Laurea-ammattikorkeakoulu
Hyvinkää

Lukemaan innostaminen varhaiskasvatuksessa

Katri Päivöke
Perhekeskeisen varhaiskasvatuksen
kehittäminen ja johtaminen
Sosiaaliala YAMK
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2015

Katri Päivöke

Lukemaan innostaminen varhaiskasvatuksessa

Vuosi

2015

Sivumäärä

66

Varhaiskasvattajien käsissä kasvaa tuleva sukupolvi, jonka vuorovaikutustaidot, itse- ilmaisutaidot, lukutaito sekä taito luoda mielikuvia muokkaantuvat päivähoidossa. Kirjallisuuskasvatuksella voidaan vaikuttaa edellä mainittujen taitojen kehittymiseen. Varhaiskasvattajien tietoisuuden lisääminen lastenkirjallisuuden käytön ja ääneen lukemisen merkityksestä lapselle on siis nykypäivänä ratkaisevaa. Lastenkirjallisuuden käyttö luo puitteet päiväkodin kirjallisuuskasvatukselle.

Tämän opinnäytteen tutkimustehtävänä oli varhaiskasvattajien innostaminen lastenkirjallisuuden käyttöön sekä varhaiskasvattajien huomion kiinnittäminen vuorovaikutteisen ääneen lukemisen merkitykseen lapsen kehitykselle. Työssä käytettiin laadullisista tutkimusmenetelmistä toimintatutkimusta. Sosiokulttuurista innostamista käytettiin tutkimusmenetelmän toimintamuotona. Opinnäytteessä työskenneltiin toimintatutkimuksen syklien mukaan kehittäen sosiokulttuurisen innostamisen avulla varhaiskasvattajien lastenkirjallisuuden käytön menetelmiä. Tutkimuksessa myös lisättiin varhaiskasvattajien tietoisuutta ääneen lukemisen merkityksistä alle kouluikäiselle lapselle. Tutkija osallistui kehittämistyöhön toimintatutkimuksen perinteen mukaisesti. Teoreettisen viitekehyksen tälle opinnäytteelle loivat varhaiskasvatuksen kirjallisuuskasvatus sekä sadut ja niiden merkitys lapsen kehitykselle.

Tutkimus jakautui toiminnalliseen ja koulutukselliseen osaan. Toiminnallisessa osassa lukemaan innostamista tehtiin kolmen päiväkotiryhmän varhaiskasvattajatiimin kanssa Lohjalla. Koulutuksellinen osa tutkimuksesta toteutettiin koko Lohjan kaupungin varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattuna koulutuspäivänä, jonka aiheena oli lukemaan innostaminen.

Tutkimusaineistoa kerättiin varhaiskasvattajatiimien ryhmäkeskustelumuihinpanoista, varhaiskasvattajille kohdennetuista lomakekyselyistä sekä koulutuspäivän arviointilomakkeista. Aineistosta teemoiteltiin innostamisen toteutumisen muotoja sisällönanalyysiä käyttäen. Lukemaan innostamisen keinoiksi muotoutuivat ryhmäkeskustelut, Satujen lukupuu-menetelmä, tiedon jakaminen lukemisen merkityksestä lapsen kehitykselle sekä lastenkirjallisuuteen tutustuminen.

Katri Päivöke

Reading inspiring in early childhood education

Year	2015	Pages	66
------	------	-------	----

In the hands of early childhood educators grows the future generation, whose interpersonal skills, self-expression skills, literacy and ability to create images are formed in daycare. The above-mentioned skills can be greatly enhanced by using literature as a teaching tool. In this day and age, it is imperative that early childhood educators become more aware of the important role that children's literature and reading aloud plays in the development of each child. The use of children's literature is the means to provide literary education in daycare.

The aim of this thesis was to inspire early childhood educators to use children's literature, as well as to direct their attention to the importance of reading aloud as an interpersonal experience that supports child development. The thesis employed the qualitative method of action research, which involved a sociocultural animation approach to inspire educators to consider the importance of literary education. Through a cyclical process of action research, early childhood educators' methods for using children's literature were developed by social animation.

The research also increased the awareness of educators regarding the many benefits of reading aloud to under school-aged children. In accordance with the traditions of action research, the researcher participated in developing the methods alongside early childhood educators. The theoretical framework for this project was provided by early childhood literary education as well as fairy tales and their significance to children.

The research involved an active part and a training part. In the active part, three early childhood education teams from daycare centres in Lohja took part in the "inspiring reading project". In the training part, the Lohja City early childhood educators participated in a day of in-service training, the topic of which was "inspiring reading".

Research data was collected from the group discussion notes of the three early childhood education teams, from questionnaires directed at early childhood educators, and from the feedback forms returned at the end of the in-service training day. Using content analysis, the data was analyzed thematically in order to discern different methods of inspiring reading. Viable ways of inspiring reading turned out to be group discussions, the Fairy Tale Tree method, sharing information about the importance of reading aloud and acquainting early childhood educators with the children's literature available.

Keywords: Reading inspiring, early childhood education, literary education, fairy tale, action research, sociocultural animation

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Tutkimuksen ajankohtaisuus	7
2.1	Pisa-tulokset vuosina 2000-2012.....	8
2.2	Lukuinto-teemavuosi 2014-2015.....	10
2.3	Lohjan kulttuuripolku, kirjastoyhteistyö ja varhaiskasvatus	11
3	Varhaiskasvatus, lapsi ja kirjallisuus	12
3.1	Varhaiskasvatus.....	12
3.2	Kirjallisuuskasvatus	13
3.3	Katsaus lastenkirjallisuuteen Suomessa	14
3.4	Sadut	16
3.5	Satujen ja tarinoiden merkitys lapselle	17
3.5.1	Lapsen tunne-elämään vaikuttaminen.....	18
3.5.2	Mielikuvituksen rikastuminen	19
3.6	Kielen kehittyminen ja luetun ymmärtäminen.....	20
3.7	Ääneen lukeminen	22
4	Toimintatutkimus opinnäytetyönä	23
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimusasetelma.....	23
4.2	Tutkimusmenetelmät	24
4.2.1	Toimintatutkimus	24
4.2.2	Sosiokulttuurinen innostaminen	27
5	Toimintatutkimuksen toteuttaminen	28
5.1	Ensimmäinen sykli: Aloituskartoitus	30
5.2	Toinen sykli: Menetelmätyöskentely.....	33
5.3	Kolmas sykli: Päiväkotiyhteistyön loppuarviointi	34
5.4	Neljäs sykli: Koulutuspäivän toteuttaminen.....	36
6	Tutkimusaineiston kuvaus ja analyysi	38
6.1	Ryhmäkeskustelut	39
6.2	Lomakekyselyt	41
7	Tulokset.....	41
7.1	Innostamisen muotoutuminen.....	42
7.2	Innostamisesta nousseet lastenkirjallisuuden käytön menetelmät.....	43
7.3	Innostamisen toteutuminen	46
7.4	Tutkijan rooli innostajana	48
8	Johtopäätökset ja pohdinta	49
	Lähteet	57
	Kuviot.. ..	60
	Liitteet.....	61

1 Johdanto

Varhaiskasvattajien tietoisuuden lisääminen lastenkirjallisuuden käytön ja ääneen lukemisen merkityksestä lapselle on nykypäivänä ratkaisevaa. Kasvattajien käsissä kasvaa tuleva sukupolvi, jonka vuorovaikutustaidot, itse-ilmaisuutaidot, lukutaito sekä taito luoda mielikuvia muokkaantuvat päivähoidossa. Millaista Suomen tulevaisuutta kasvaakaan varhaiskasvatuksen siipien suojissa?

Asenteet kirjallisuutta ja lukemista kohtaan syntyvät jo paljon ennen koulunalkua (Aerila & Sarmavuori 2010, 40). Rakkaus kirjoihin ja tarinoihin voi syntyä minkä ikäisenä hyvänsä. Kun kirjalliseen kulttuuriin pääsee osalliseksi jo varhaislapsuudessa, lukeminen ja kielen maailman avautuminen tuottavat silloin suurimman ilon ja hyödyn. (Suojala & Karjalainen 2001, 5.) Kodin ilmapiiri sekä varhaiskasvatusryhmä ovat ennen koulua tärkeimmät tekijät lapsen lukuharrastuksessa (Aerila & Sarmavuori 2010, 40). Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on merkittävä mahdollisuus kehittää päivähoidon lasten lukuharrastusta, sanavarastoa, käsitteiden ymmärtämistä, empatiakykyä, mielikuvitusta ja yleistietoutta.

Päiväkodeissa voidaan käyttää monipuolisesti erilaisia menetelmiä satujen ja tarinoiden lukemiseen ja luku-elämysten luomiseen. Pienryhmissä jaetut kokemukset luetusta sadusta tai tarinasta luovat lapselle tilaisuuden erilaisten tunteiden ja tilanteiden havainnoimiseen myös vertaistensa kautta. Vuorovaikutustilanteessa sadun tai tarinan tunnelmat, sen taian, kertoja ja kuulijat kokevat yhdessä. Samastuessaan tarinan henkilöihin he astuvat sadun miljööseen. Siellä juuri nyt kaikki on mahdollista. Satujen valtakunnassa aikuisen ja lapsen maailmat kohtaavat toisensa, jossa kaikki pelkäävät ja voittavat yhdessä. Satuhetken avulla kasvattaja kykenee havainnoimaan ja ymmärtämään lapsia sekä heidän tapaansa kokea asioita. Sadun lumouksesta osallisena kertoja oppii tuntemaan paremmin myös itseään kasvattajana, ihmisenä. (Luoto & Luoto 2001, 199.) Aikuinen antaa satujen sanoille ja tapahtumille uuden merkityksen, kun luettavaa satua lähestytään keskustellen. Lapsen ja aikuisen välillä syntyy dialogi, jaettu todellisuus, jossa voi laajentaa lapsen käsitystä häntä ympäröivästä todellisuudesta. (Orvasto & Levola 2010, 5.) Laadukas lastenkirjallisuus antaa loppumattomia muotoja asioiden, ihmisyyden, elämäntapojen sekä maailmankaikkeuden käsittelemiseen. Tarinat voivat olla mielikuvituksen tuotetta, yliluonnollisuutta kuvaavia tai elämän tositarinoita, lapselle luettuina tai kerrottuina ne ovat mielikuvien rikastumisen aarreaittoja.

Tämän opinnäytteen innoittajana on toiminut Hangon kaupunginkirjaston kirjastonhoitajan ja kertojan Agneta Möller-Salmelan luento lukuharrastukseen innostamisesta ja kirjavinkkauksesta Lohjan pääkirjastossa marraskuussa 2011. Möller-Salmelan tapa lähestyä sadun kerrontaa, tehdä lukutuokiosta elämys sekä hänen tarjoamansa faktat lukemisen

tärkeydestä, tekivät vaikutuksen. Hän kertoi, miten sadut ja tarinat ovat tärkeitä lapsen kehitykselle, miten lapsi saadaan keskittymään, millainen lukuympäristön tulisi olla, ääneen lukemisen ja suullisen kerronnan käytöstä ja erilaisista lukemismenetelmistä kuten taskulamppusaduista ja hierontasaduista jne. Luento avasi näkemyksiä satujen mahdollisuuksista ja lukemisen tärkeydestä. Etenkin ääneen lukemisen tärkeydessä puhutteli sen vuorovaikutteinen ulottuvuus.

Varhaiskasvatuksessa käytetään kirjallisuutta moneen tarkoitukseen varmasti päivittäin. Kirjallisuutta voidaankin soveltaa sekä oppimisen kohteeksi, välineeksi ja oppimateriaaliksi että kirjallisuuskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen arjessa kirjallisuuden käyttämisellä on tärkeä viihdyttävä ja rentouttava funktio. Kun valitaan kirjallisuutta varhaiskasvatusryhmän tarpeita palvelemaan, on tunnettava laajasti lastenkirjallisuutta, erilaisia kirjallisuuden käsittelemisen tapoja ja ymmärrettävä lasten kykyä tulkita kirjallisuutta ja siihen liittyvää kuvitusta. On kiinnitettävä myös huomiota lukemiselle suotuisaan ilmapiiriin sekä harjoiteltava eläytyvää ääneenluentaa. Erityisen tärkeää on ymmärtää, että mitä nuorempi lapsi on, sitä kokonaisvaltaisemmin hän kuulemansa kokee. Sen huomioiminen on tärkeää suunniteltaessa kirjallisuuskasvatuksellista ympäristöä, vuorovaikutusta ja toimintaa. (Aerila & Sarmavuori 2010, 31.) Varhaiskasvattajana voi kokea etuoikeutusta saadessaan lukea satuja ja tarinoita ääneen päiväkotilapsille. Se miten lukeminen tapahtuu on jokaisen kasvattajan valinnoista kiinni. Voimmeko varhaiskasvatuksessa tehostaa satujen ääneen lukemista? Tiedostammeko varhaiskasvatuksessa, kuinka tärkeää lapsen kehitykselle on satujen ääneen lukeminen? Tunneimmeko riittävästi nykypäivän laajaa lastenkirjallisuutta, jotta voisimme käyttää sitä monipuolisesti? Näiden kysymysten kautta tämän opinnäytetyön muotoutuminen on saanut sykäyksensä.

Tämän opinnäytteen tutkimustehtävänä oli varhaiskasvattajien innostaminen lastenkirjallisuuden käyttöön sekä varhaiskasvattajien huomion kiinnittäminen vuorovaikutteisen ääneen lukemisen merkitykseen lapsen kehitykselle. Tutkimuksen kohteeksi suostui Lohjan kaupungin varhaiskasvatus, jota lastentarhanopettajan asemassa tutkija edustaa. Varhaiskasvatuksen organisaatio sekä varhaiskasvatuksen kehittämistyö kaupungissa ovat tuttua, jolloin ymmärrys kohteesta edesauttoi tutkimuksen fokusointia. Opinnäyte muodostui toiminnallisesta osasta sekä koulutuksellisesta osasta. Toiminnallinen tutkimusosa toteutettiin kolmen eri päiväkotiryhmän varhaiskasvattajien kanssa ja koulutuksellinen osa toteutettiin Lohjan varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattuna koulutuspäivänä.

2 Tutkimuksen ajankohtaisuus

Lukemista, lukutaitoa ja sen kehittymistä, kirjastojen ja koulujen yhteistyötä, kirjavinkkausta, kirjallisuuskasvatusta sekä mediakasvatusta on tutkittu esimerkiksi

väitöskirjoissa, lisensiaatintöissä, opinnäytetöissä ja hankeraporteissa useissa eri yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Uusimpia tutkimuksia ovat Anna-Mari Kivarin (2014) kasvatustieteen kandidaatin työ aiheena Vanhemmat lukutaidon ja lukuharrastuksen edistäjinä sekä Riikka-Liisa Salmian (2014) AMK opinnäytetyö Miten innostaa lapsia lukemaan? Kirjaston rooli lukuinnostuksen herättämisessä. Åbo Akademin humanistisen tiedekunnan kirjallisuustieteessä lastenkirjallisuutta tutkii m.m. dosentti Mia Österlund. Vanhempaa tutkimuskantaa edustavat Anna Ignatius (2004) Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitokselta, joka on tutkinut lastenkirjallisuuden käyttöä alle 3 -vuotiaiden lasten päiväkotiosastolla sekä Anna-Liisa Alanko (1990) Joensuun yliopistosta, joka on tutkinut kirjallisuuskasvatusta päiväkodissa. Oulun ja Haapaveden päiväkodeissa toteutettiin lukuvuonna 2011-2012 Sanataidekasvatusta päiväkotiin-hanke. Hankkeen tarkoituksena oli tarjota 5-6 -vuotiaille lapsille positiivisia kirjallisuuskokemuksia sekä innostaa heitä keksimään ja kertomaan omia tarinoita. Hankkeessa varhaiskasvattajille esiteltiin laadukasta ja uutta lastenkirjallisuutta sekä vinkattiin erilaisista tavoista lastenkirjallisuuden käytölle. (Pohjois-Pohjanmaan rahasto 2012.) Huomionarvoista on, että lukutaito, lukeminen ja niihin liittyvät toiminnot näyttäytyvät nyky-yhteiskunnassamme ajankohtaisina.

2.1 Pisa-tulokset vuosina 2000-2012

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development, taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) maissa toteutettava PISA-ohjelma (Program of International Students Assessment) tutkii 15 -vuotiaiden lukutaitoa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamista. PISA-tutkimuksia on tehty jo vuodesta 2000 alkaen, keräten vertailutuloksia vähintään 150 koulun ja 4500 oppilaan otoksina osallistujamaista joka kolmas vuosi. Viimeisin Pisa-tutkimus tehtiin vuonna 2012. (Väljærvi 2014, 3.) Pisa-tutkimuksen sisällöllinen painopistealue matematiikasta, lukutaitoon sekä luonnontieteisiin vaihtuu tutkimusvuosittain. Lukutaidon tutkimuksen painopistevuodet ovat olleet vuosina 2000 sekä 2009. Vuonna 2015 painopistealueena on luonnontiede. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Pisa-tutkimus selvittää, miten 15 -vuotiaat nuoret hallitsevat tulevaisuuden kannalta keskeisiä avaintaitoja. Se millaiset tekijät vaikuttavat nuorten tulevaisuuden avaintaitoihin ja miten taidot kehittyvät ajan myötä sisältyvät myös tutkimukseen. Osana tutkimusta on myös oppimista tukevien opiskeluasenteiden ja -taitojen kartoittaminen. Oppilas- ja koulukyselyillä selvitetään monin tavoin opiskeluympäristöä kotona ja koulussa, kodin sosiaalista asemaa ja tukea opiskelulle, oppilaiden suhtautumista kouluun ja oppimiseen sekä heidän ajankäyttöään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Pisa-tutkimuksessa tarkastellaan myös kodin ja ympäristön vaikutusta oppilaaseen ja oppimistuloksiin. Pisa-tutkimustulosten perusteella Suomea on luonnehdittu koulutuksen mallimaaksi. Erityisen vahva Suomi on ollut luonnontieteissä ja lukutaidossa, mutta kärkisijoilla myös matematiikassa. Kouluvuosin ilmaistuna suomalaisnuoret ovat olleet taidoissaan runsaan vuoden edellä muiden maiden

tovereitaan. Aina vuoteen 2006 asti Suomessa osaaminen kehittyi myönteisesti, mutta vuonna 2009 tulokset laskivat kaikilla tutkimuksen osa-alueilla noin 10 pistettä. Ero muihin huippumaihin kaventui selvästi, vaikkakin lasku oli vähäistä. (Välijärvi 2014, 4.)

Suomi ei enää erotu oppimistuloksissa selvästi poikkeuksellisen tasa-arvoisena maana. Vaikka kansainvälisesti pärjäämme hyvin, oppilaiden osaaminen jakautuu Suomessakin nykyään epätasaisesti oppilaiden kesken. Lukutaidon osalta oppilaiden osaaminen jaotellaan viidelle eri suoritustasolle. Riskilukijoina pidetään tasolle 1 ja sen alapuolelle sijoittuvia oppilaita, joiden taidot riittävät enintään yksinkertaisten asiatekstien tulkintaan. Huippulukijat jotka sijoittuvat tasolle 5 hallitsevat suvereenisti vaativatkin tekstisisällöt ja erilaiset tekstityypit. Vuosina 2000-2009 Suomessa heikkojen lukijoiden osuus kasvoi 6,9 prosentista 8,1 prosenttiin. Muutos ei ole suuri, mutta vuositason se tarkoittaa, että v. 2009 heikkoja lukijoita oli n. 750 enemmän kuin v. 2000. Vertauksena, OECD-maissa keskimäärin heikkojen lukijoiden osuus kasvoi 17,9 prosentista 18,8 prosenttiin. Huolestuttavaa on, että erinomaisten lukijoiden (taso 5) osuus on Suomessa pienentynyt, neljä prosenttiyksikköä vuosikymmenessä. Lasku on ollut OECD-vertailumaiden suurimpia. Lukumääräisesti erinomaisten lukijoiden osuus ikäluokastaan väheni siis jopa noin 2500 oppilaalla. (Välijärvi 2013, 5.) Lasku on selkeän huolestuttava. Miten erinomaiset lukijat syntyvät? Millaiset ovat kodin ja koulun vaikutukset lukuharrastuksen muodostumiseen?

Huolestuttavaa on sekin, että vuonna 2009 joka kahdeksas poika ei saavuttanut riittäviä valmiuksia jatko-opintojen ja työelämän lukutaitovaatimukseen. 2000-luvun aikana lukemisharrastus on selvästi vähentynyt. Kolmannes suomalaisoppilaista vuonna 2009 ei lukenut lainkaan vapaa-aikanaan. Vastaava osuus vuonna 2000 oli 22 prosenttia. Muutos on ollut samankaltainen muissakin OECD-maissa, mutta maltillisempi. Voidaan todeta, että Suomessa nuorten kiinnostus lukemiseen Suomessa on vähentynyt vuosikymmenen alusta. (Välijärvi 2013, 7.) Uhkakuvana voidaan nähdä jatko-opintojen ja työelämän lukutaitovaatimuksista selviytymättömien poikien osuuden kasvaessa, että yhteiskunnassamme on kasvamassa myös poikien sukupolvi jonka sijoittuminen työelämään on haasteellista. Yhteiskunnassamme on yhä vähemmän ammatteja, joihin voi opiskella ilman hyvää lukutaitoa. Esimerkiksi kun metsätyöt tehtiin ennen moottorisahalla, vaaditaan kuljettajalta nyt tutkinto miljoonan euron metsäkoneen käsittelyyn.

Tulokset avaavat uuden suunnan suomalaista peruskoulua koskevaan keskusteluun. Suomalaisen koulun ylivertaisuus ei ole enää kansainvälisessä vertailussa kiistaton. Tulosten suunta on uhkaavasti laskeva. Esimerkiksi oppilaan sosiaalisen taustan yhteys osaamiseen on voimistunut. Oppilaiden lukemista koskevien asenteiden selkeä heikkeneminen ja lukuharrastuksen nopea lasku asettavat suuria haasteita pedagogiselle kehittämistyölle. (Välijärvi 2014, 3, 14.) Kehittämistyössä saa ottaa käyttöön kaiken mielikuvituksen, jotta

lukuharrastuneisuus Suomen nuorisolla suuntautuisi kirjallisuuteen eikä töksähtelevään tekstiin sähköisessä viestinnässä. Kirjallisuus ja lukuharrastuneisuus täytyy tarjoilla nuorisolle heidän elinpiireihin liittyvillä aiheilla, herättämällä nuorison kiinnostuneisuus.

Kun lukemiseen ja sen harrastuneisuuteen saa kosketuksen jo varhaiskasvatuskäisenä, on myöhemmällä iällä helpompi tarttua kirjaan. Lapset tarvitsevat mallin kirjallisuuden käytöstä. Lukemisen ja kirjallisuuden käytön malli muovautuu sekä kotiympäristössä että päivähoitossa. Positiivisesti lukemiseen suhtautuva esikuva vaikuttaa lapsen asenteisiin lukemista kohtaan.

2.2 Lukuinto-teemavuosi 2014-2015

Pisa-tulosten herättämänä Suomessa on alkanut uusien toimintamallien luominen lukutaitojen kehittämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa kansallista Lukuinto-ohjelmaa lukuvuosina 2012 - 2015. Ohjelmaa toteuttavat yhdessä Oulun yliopiston humanistinen tiedekunta ja kasvatustieteiden tiedekunta. Toiminnan kohteena Lukuinto-ohjelmassa on lukutaitojen kehittäminen. Lukuinto-ohjelman tavoitteena on luoda toimintamalleja lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseksi, vahvistaa opettajien ja kasvattajien sekä kirjastoammattilaisten tietoisuutta, osaamista ja keinoja lasten ja nuorten monipuolisen luku- ja kirjoitustaidon ja lukuinnostuksen tukemisessa sekä mediakasvatuksessa. Ohjelman tavoitteena on myös vahvistaa lasten ja nuorten kiinnostusta ja kykyä monipuoliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen, vahvistaa lasten ja nuorten erilaisten tekstien ja mediasisältöjen käyttöä sekä edistää pääsyä tietoon ja sisältöihin tiedonhallinnan ja medialukutaidon avulla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a.) Ohjelmassa luodaan toimintamalli, joka kehittää lasten ja nuorten monipuolista luku- ja kirjoitustaitoa. Toimintamallilla ylläpidetään myös myönteistä lukemisen kulttuuria, joka vakiinnutetaan koulujen ja yleisten kirjastojen arkityöhön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b.) Ohjelma kattaa koko Suomen ja toimii pilottina vuosina 2013-2014. Pilotointiin valittiin yhteensä 33 koulu ja kirjastoparia joista yhteensä kuusi ruotsinkielistä ja kaksi saamenkielistä. Monipuolisten lukutaitojen teemavuosi on vuonna 2014-2015. Lukuinto-ohjelmassa arvioidaan tavoitteiden toteutumista kehittävän arvioinnin menetelmin. Pilotointivuoden 2013 lopussa sekä keväällä 2014 arvioitiin toteutettuja toimintamalleja ja koulutusta asiantuntijaseminaareissa. Laadukkaiksi arvioidut toimintamallit työstettiin sellaiseen muotoon, että ne ovat sovellettavissa erilaisiin ympäristöihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a.) Tämä luo edellytykset lukutaitojen opetuksen syvälliselle kehittämiselle ja toimintakulttuurin muutokselle oppivassa ympäristössä. Toimintamalli käsittää muun muassa opetus- ja kulttuuritoimen, yleisen kirjaston, koulut ja sivistystoimen alueelliset ja valtakunnalliset ohjaavat organisaatiot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b.)

Lukuinto-ohjelman kohderyhmiksi ovat valikoituneet 6-16 -vuotiaat lapset ja nuoret, heidän vanhempansa sekä opettajat ja kirjastoammattilaiset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a.) Tämän upean yhteistyömallin ulkopuolelle ovat jääneet siis alle 6 -vuotiaat lapset. Tässä opinnäytetyössä edesautetaan luomaan yhteistyömalleja ja -muotoja myös alle 6 -vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmien ja kirjaston välille. Opinnäytetyö puhuu lukuinnostuksen puolesta kattaen koko varhaiskasvatuksen alle kolmivuotiaista esikouluikäisiin.

2.3 Lohjan kulttuuripolku, kirjastoyhteistyö ja varhaiskasvatus

Lohjalla toteutetaan kulttuuripolku-hanketta, jonka päätavoitteena on totuttaa kuntalaiset pienestä pitäen kokemaan ja tekemään kulttuuria. Ohjenuorana pidetään, että kulttuuri kuuluu kaikille ja on osana kunnan peruspalveluita. Kulttuuripolku tarjoaa kulttuuripalveluja kaikille lohjalaisille suunnitelmallisesti yhteistyönä toteutettuna. Eniten tarjontaa on suunniteltu perusopetusikäisille, mutta kulttuuripolku käsittää myös varhaiskasvatuksen, nuorison, työikäiset sekä seniorit. Osa kulttuuripolun toiminnasta toteutetaan kulttuurilaitosvierailuina, jolloin kulttuuriin pääsee tutustumaan omassa ympäristössään. (Lohjan kulttuuripolku 2014-2016, 5-6.)

Toimivuonna 2014-2015 kulttuuripolun teemana oli kirjallisuus. Lohjan varhaiskasvatuksessa kulttuuripolussa kiinnitetään huomiota erityisesti alle esiopetusikäisten lasten osallisuuteen. Toimintaa suunnitellaan alueittain (viisi päivähoitoaluetta) omannäköisiin kokonaisuuksiin, jotka pitävät sisällään muun muassa kirjastokäyntejä, lapsille lukemista, lasten saduttamista, teatteria, musiikkia ja tanssia. Valtakunnallinen Satupäivä lokakuussa huomioidaan lukemalla lapsille sekä ylistäen sadun eläytyvää lukemista ja esittämistä. (Viitala, R. 11.2.2014.) Esikouluikäisille kulttuuripolku tarjoaa EskArt toimintatavan tutustumiseen taidetuntiin Kuvataidekoululla. Toiminnassa tavoitteena on tukea esiopetuksen taidekasvatussisältöjä, taiteen äärellä saatuihin elämyksiin sekä oppimisen iloon. (Lohjan kulttuuripolku 2014-2016, 14-15.)

Lohjan kirjastotoimessa on jo 80-luvulta asti tehty yhteistyötä koulujen ja varhaiskasvatuksen kanssa. Kirjaston perustehtävä on edistää ja mahdollistaa kansalaisten tasa-arvoiset mahdollisuudet sivistykseen, tietojen ja taitojen hankkimiseen, kirjallisuuden ja taiteiden harrastamiseen, kansainvälistymiseen ja elinikäiseen oppimiseen. Kirjastotoimi tukee päiväkoteja ja kouluja niiden kasvatustyössä tekemällä osaltaan mediakasvatustyötä, lukemaan houkuttelemista sekä tiedonhaku- ja hallintataitojen opastamista. Yhteistyömuotoja ovat lainauskäynnit ja muut vierailut kirjastossa, teemasatutunnit, kirjakassitoiminta, kirjailijavierailut sekä eskarileikit. Hankerahoituksella lukuvuodeksi 2014-2015 palkattu kirjaston pedagogisesta informaatiosta on saatu apua varhaiskasvatuksen ja kirjaston yhteistyön toteuttamisessa. Kirjastoauto tuo kirjastopalvelut päiväkoteihin, joiden lähellä ei ole kiinteää kirjastoa. Eskarileikit

ovat osa Lohjan kulttuuripolku-toimintaa. Lohjan kirjastotoimen, koulun ja varhaiskasvatuksen yhteistyösuunnitelma on saanut piristysruiskeen Lukuinto-hankkeesta sekä Opetushallituksen esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamisesta. (Kangasaho 2015.) Lohjan kirjastotoimi tarjoaa myös päiväkotien käyttöön Satupuu-diplomin suorittamisen, jolla innostetaan tutustumaan satuihin ja lastenkirjallisuuteen.

Tämä opinnäyte palvelee Lohjan kulttuuripolun tavoitteita varhaiskasvatuksessa ja tarjoaa sille oman sisältönsä. Työ tarjoaa myös mahdollisuuksia kirjaston ja varhaiskasvatuksen yhteistyön syventämiselle. Jo opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa luotiin yhteistyökumppanuuden hengessä yhteys Lohjan kirjastotoimeen.

3 Varhaiskasvatus, lapsi ja kirjallisuus

Varhaiskasvatus tarjoaa alle kouluikäisille lapsille hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Varhaiskasvatuspalveluja tarjoavat mm. päiväkodit joiden monimuotoinen toiminta tutustuttaa lasta myös kirjallisuuden pariin. Kirjallisuuskasvatus päiväkodeissa vastaa lapsen tarpeeseen saada elämyksiä satuja kuunnellessaan. Elämysten ohella satujen kuunteleminen myös kartuttaa lapsen sana- ja käsitevarastoa. Ajattelumme tapahtuu käsitteiden kautta, ilmaisemme itseämme käsitteiden avulla. Rikas käsitevarasto on porttina rikkaaseen kieleen, itsensä ymmärretyksi saamiselle ja myös itsensä sekä toisen ihmisen ymmärtämiselle. Lukeminen kehittää lapsen kieltä kartuttaen käsitevarastoa. Lastenkirjallisuuden lukemisella on myös vaikutuksena lapsen mielikuvitukseen ja tunne-elämään. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on merkittävät mahdollisuudet päiväkotilapsen kielen rikastuttamisessa ja ympäröivän maailmankuvan laajentamisessa ääneen luetun lastenkirjallisuuden välityksellä.

3.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Se on pienten lasten elämänpiirissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Kiinteä yhteistyö lasten vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kasvatuskumppanuudessa luo pohjan perheiden ja kasvattajien yhteiselle kasvatustehtävälle jossa lapsen kokonaisvaltainen kehitys on keskiössä. Hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat varhaiskasvatuksessa toisiinsa muodostaen yhtenäisen kokonaisuuden. Varhaiskasvatuksessa on merkittävää painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta sekä ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoinen leikki saa keskeisen merkityksen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 13, 16.) Leikki on lapsen omaa itse muodostamaa toimintaa, jonka ainekset on hankittu ympäröivästä todellisuudesta. Lapsen mieli on avoin toisten ajatuksille ja kulttuurin oppimiselle ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Hakkarainen 2008, 99,102.) Lapsen mielen

rikastaminen vaikuttaa myös leikin rikastumiseen. Rikas mielikuvitus on pohjana rikkaalle leikille. Satujen ja lastenkirjallisuuden kautta lapsi saa kulttuurisia kokemuksia, joka ruokkii myös mielikuvitusta antaen leikille uuden syvyyden.

Keskeisin voimavara varhaiskasvatuksessa on ammattitaitoinen henkilöstö. Laadukasta varhaiskasvatusta tavoiteltaessa on olennaista, että koko kasvatusyhteisöillä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen tietoisuus ja hallittu ammatillinen osaaminen. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2005,11.) Itsensä kehittäminen on tärkeällä sijalla muuttuvassa varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Varhaiskasvatustyö on muuttunut hoitoa tarjoavasta palvelusta myös kasvatusta ja oppimista tarjoavaksi palveluksi. Varhaiskasvatus ei enää ainoastaan mahdollista vanhempien työssäkäymistä lasten hoitopaikan tarjonnalla vaan toiminnalle on asetettu kasvatukselliset perusteet. Varhaiskasvattajilta vaaditaan pedagogista osaamista, laajaa ammattitaitoa osata opettaa lapsille nyky-yhteiskunnassamme vaadittavia taitoja. Lukutaidon hallitseminen on yksi kansalaistaidoista.

3.2 Kirjallisuuskasvatus

Kirjallisuuskasvatuksen tavoitteena on innostaa lukuharrastukseen ohjaamalla kirjallisuuden pariin. Tavoitteita ovat myös lukukokemusten luominen ja lukuharrastuksen syventäminen. Kirjallisuuskasvatus antaa välineitä kirjallisuuden analysoimiseen ja kriittiseen lukemiseen sekä tietoa kirjallisuuden lajeista, historiasta, kirjailijoista, kuvittajista ja kääntäjistä. Kirjallisuuskasvatuksella luodaan myös esteettisiä kokemuksia. Kirjallisuuskasvatuksen perustana on kolme kantavaa rakennetta:

- 1) mahdollisuus lukukokemuksiin
- 2) sisältö eli mitä valitaan luettavaksi ja käsiteltäväksi
- 3) työskentelytavat eli miten luettua työstetään
(Rättyä 2013b.)

Kirjallisuuskasvattajan omat oppimisteoreettiset näkemykset vaikuttavat työskentelytapojen valintaan (Rättyä 2013a). Kirjallisuuskasvattajina toimiva joukko on laajakirjoinen: päiväkotien ja perhepäiväkotien, kirjastojen ja koulujen henkilökunta ja muiden lähialojen instituutioiden työntekijät sekä vanhemmat (Rättyä 2013b). Kirjallisuuskasvattajien laajakirjoisuudesta johtuen kirjallisuuskasvatus todennäköisimmin toteutuu toisistaan erilaisilla tavoilla.

Etenkin perusopetuksessa kirjallisuuskasvatus näyttäytyy suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi. Tärkeimmiksi tavoitteiksi kirjallisuuskasvatukselle on määritelty kielen ja ajattelun rikastuttaminen sekä kiinnostuksen herättäminen kirjallisuuden lukemiseen. Kouluissa lukemaan motivoivassa oppimisympäristössä on paljon kirjoja ja oppilaalla on

mahdollisuus vaikuttaa lukumateriaalin valintaan. Oppilailla on tilaisuuksia vuorovaikutukseen ja kokemusten jakamiseen lukemastaan kirjallisuudesta. Merkitseväksi lukutaitoa edistäväksi menetelmäksi on todettu vapaavalintainen itsenäinen lukeminen. Oppilaat saavat mahdollisuuden vaikuttaa luettavan kirjallisuuden valintaan. Opettajan kuuluu pyrkiä opetuksessaan siihen, että oppilas ja ”oikea” kirja kohtaavat. Opettajan tulisi tuntea sekä oppilaiden lukutason että laajasti lastenkirjallisuutta. Keskeistä kirjallisuuden opetuksessa on elämyksellisyys ja lukukokemuksien jakaminen, joka lisää tekstin ymmärtämistä. Didaktinen kirjallisuus painottaa vertaisryhmässä tapahtuvan keskustelun merkitystä. Keskustelu kirjasta motivoi lukemaan ja kehittää ajattelutaitoja. Kuitenkin paras motiivi lukemiselle on todennäköisesti rakkaus kirjoihin. Opettajan suurimpia haasteita onkin synnyttää tuo rakkaus. (Linna 2012, 6, 8.) Varhaiskasvatuksen osalta kasvattajat ovat samassa asemassa muodostamassa rakkautta kirjoihin, kiinnostusta lukutaitoon sekä virittämässä keskustelua luetuista kirjoista. Mitä enemmän lapsemme rakastavat kirjoja, sitä enemmän lapset leikkivät lukemista, mikä nopeuttaa lukemaanoppimista. Motivaatio lukemisen harjoitteluun syntyy leikin kautta. (Fox 2001, 36.)

3.3 Katsaus lastenkirjallisuuteen Suomessa

Lastenkirjallisuus on yksinkertaisimmillaan kirjallisuutta, joka on tarkoitettu lapsille ja tullut suosituksi lasten keskuudessa. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden rajana pidetään 10. ikävuotta. (Sarmavuori 2011, 193.) Katsotaan, että 10. ikävuosi merkitsee siirtymistä nuortenkirjallisuuden pariin, jolloin satujen viehätys alkaa vähentyä ja kiinnostus kohdistuu seikkailuihin, tyttö- ja poikakirjoihin sekä realistisempiin kuvauksiin. (Karasma & Suvilehto 2014, 13.) Lastenkirjallisuutta pidetään omana lajinaan, jolla on sille tyypillinen muoto, sisältö, esteettinen tendenssi sekä jolla on myös jossain määrin kasvattava ja opettava pyrkimys. Lastenkirjallisuuteen kuuluvat ensi-, katselu-, ja kuvakirjat. (Karasma & Suvilehto 2014, 12, 14.) Sadut ja saturomaanit ovat osa lastenkirjallisuutta (Rättyä 2013). Lastenkirjallisuus on siis hyvin monimuotoista.

Lastenkirjoilla on haluttu opettaa eri aikoina eri asioita. Lastenkirjallisuus on sidoksissa aikansa kasvatustieteeseen sekä vallitseviin kasvatuseriaatteisiin. Lapsen moraalien kehitystä suunnattiin vanhemmassa lastenkirjallisuudessa tottelevaisuuteen, avuliaisuuteen, hurskauteen, nöyryyteen ja rehellisyyteen. Nykyisin lastenkirja ei korosta ehdotonta kuuliaisuutta vanhempia ja aikaihmiä vastaan. Lastenkirjan nykyinen tehtävä on sopeuttaa elämään eli nykylapselle kerrotaan avoimesti syntymästä, kuolemasta, avioerosta, ympäristön saastumisesta ja sodasta ym. Lastenkirjallisuudessa lasta halutaan edelleen varjella maailman pahuudelta sikäli, että hänelle ei tarjota liian aikaisin väkivaltaa tai seksiä. Nykymaailmassakin lapsen on saatava olla lapsi ja elää onnellinen lapsuus. (Karasma & Suvilehto 2014, 14.)

Lastenkirjallisuus on syntynyt lapsikäsitteen muotoutumisesta, jolloin lasta alettiin pitää muuna kuin pienenä aikuisena 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa. Lasten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ymmärrettiin omanlaisiksi, eikä lapsi ollut enää pelkkää työvoimaa. Zacharias Topeliuksen teoksissa uusi lapsikäsitteys murtautui esiin. Uuden ajattelun myötä lapsista tuli kasvattaa ahkeria, rehellisiä suomalaisia, jotka arvostavat isänmaataan, perheinstituutiota sekä uskontoa. Heitä valmennettiin aikuisten maailman vaatimuksiin, missä lastenkirjallisuudella oli merkittävä rooli. Lapsiin haluttiin panostaa julkaisemalla, ostamalla ja lainaamalla kirjoja. Se oli osoitus lasten arvostamisesta. Painotekniikan kehittyessä lastenkirjat saivat kuvia sivuilleen. Värit tulivat kuviin kustannusten pienetessä. (Ihonen 2003, 12-13.) Kuvat lastenkirjoissa olivat opettavaisia ja lastenkirjan tekijä oli aina kasvattaja. Lapsille suunnattuja kuvia kirjoissa ei ole tarjottu vielä aivan sataa vuottakaan. Kuvalliset kirjat ovat yhdenikäisiä lapsipsykologian kanssa, jonka myötä on vähitellen oivallettu lapsen olevan lajityypiltään erilainen aikuiseen verrattuna. (Laukka 2001a, 63.) Rungas satukirjallisuus Topeliuksen, H.C. Andersenin sekä Grimmin veljesten kirjoittamana avasi osaltaan tietä muulle lastenkirjallisuudelle (Ihonen 2003, 19).

Lastenkirjallisuus kertoo omalla tavallaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen tapahtumista. Yhteiskuntasidonnaisesti lastenkirjallisuus on saanut vaikutteita esimerkiksi valistuksen ajasta, kansallisromantiikasta, pula-ajasta jne. Lastenkirjallisuus ilmentää käsitystä lapsuudesta, kasvatuksesta ja lapsen vastaanottokyvystä (Laukka 2001b, 27). Suomalainen lastenkirjallisuus ei ole erillinen saareke, vaan ympäröivän yhteiskunnan muutokset sekä muiden maiden lastenkirjallisuus ja -kulttuuri vaikuttavat siihen jatkuvasti. (Suojala & Karjalainen 2001, 6.)

Kuvakirja on kaunokirjallinen teos, joka kertoo tarinan tekstien ja kuvien avulla. (Sarmavuori 2011, 195). Lastenkirjojen kuvituksissa tulevat esiin aikakautensa historialliset piirteet ja yhteiskunnan painotukset. Kuvan kautta tekstiin tulee syvyyttä ja ymmärrettävyyttä, jolla voidaan myös vaikuttaa asenteisiin. Kuvittaja on kirjailijan tarinan tulkitsija. Lapsille suunnatun kuvakirjan historian kokonaiskuvaa hahmottaessa, voidaan nostaa 1940-luku sekä 1980-luku rikkaina kuvakirjavuosikymmeninä. (Laukka 2001, 27-28.)

Tutkijoiden mukaan kotimainen lastenkirjallisuus kukoistaa rehevänä ja monipuolisena. Lastenkirjallisuus on siirtynyt hyvän matkaa marginaalista kulttuurin keskiöön. (Huhtala, Grönn, Loivamaa & Laukka 2003, 9.) Lastenkirjallisuus on monipuolista, kuvituksen kyllästävä, runomitan rytmiikkaa, vaikeidenkin aiheiden pohdintaa. Lastenkirjallisuudessa löytyy monenlaisille lukijoille omat mielitiettynsä, myös aikuisia huvittavia teoksia. Moninaisuus on valttia. Lastenkirjallisuus palvelee yhä moninaisempaa nyky-yhteiskuntaa.

Tänä päivänä lapsuus nähdään entistä tärkeämpänä elämänvaiheena ja siksi lastenkirjallisuuden suosion arvellaan nousseen. Yhteiskuntamme jokaiselle lapselle toivotaan onnellista lapsuutta, joka myös sisältäisi myönteisiä taide-elämyksiä. Lastenkirjallisuus on yksi osa taidetta, jonka kautta on mahdollisuus unohtumattomiin elämyksiin. Elämysten mahdollistaminen saa vanhemman sukupolven lukemaan juuri heidän oman lapsuutensa mielikirjoja uudelle sukupolvelle. (Karasma & Suvilehto 2014, 9.) Vanhemman lastenkirjallisuuden tekstit ja tarinat sisältävät vivahteikasta suomen kieltä, osin jo ehkä unohtuneitakin ilmaisumuotoja. Kielenrikkautta ilmentäen juuri suomalaiset kirjailijat ja kertojat välittävät moniulotteisimmin äidinkielen ilmaisumahdollisuuksia. Kotimainen lastenkirjallisuus kiinnittyy tiiviisti lapsille tuttuun elämänpiiriin. Omasta kulttuuripiiristä kumpuavat kertomukset ja kuvat ovat lapsille etenkin varhaisvuosina tärkeitä, rikastuttamassa äidinkielemme monimuotoisuutta. (Suoja & Karjalainen 2001, 6.) Suomen kielen rikkaus on suomalaisten kirjailijoiden käytettävissä ja lastenkirjallisuus tarjoilee oivan välineen tuoda rikkaus myös lasten saataville.

3.4 Sadut

Sadun tarkka määrittely on vaikeaa, se on kuin viivan piirtämistä veteen. Sadun voidaan ajatella olevan kertomataidetta, mikä voi olla runo tai suorasanaista kertomusta, jossa on useita episodeja, mutta joka muodostaa ehjän kokonaisuuden. Siinä on myös normaalitajunnan ylittäviä kokemuksia, kuten esimerkiksi ihmisen ja eläimen keskustelu. Sadun lähtökohtana ajatellaan olevan myyttinen ajattelu. Tähän ajatteluun kuuluvassa maailmankuvassa todellisuus muodostuu ylikuulunnollisista osista, joissa esim. luontokappaleet voivat puhua. Sadun viehätys perustuu kiehtoviin tapahtumiin ja yllätyksiin mutta myös siihen, että lukija tai kuulija on usein askeleen edellä sadun henkilöitä. Me arvaamme, että valheesta seuraa rangaistus, mutta sadun sankari ei tiedä niin käyvän. (Ylönen 2000, 9-11.) Satu määritellään eurooppalaisesta sanataiteen lajeista ajallisesti syvimmäksi (Apo 2001, 12). Satujen ja tarinoiden kerronta on vanhin kirjallisuuden julkistamismuodoista (Kolu 2010, 7).

Kansankertomusten tutkijat jaottelevat sadut useisiin eri alalajeihin, joista tärkeimmät ovat eläin-, ihme-, novelli-, legenda- ja pilasadut. Lajeista vanhimpina on pidetty eläinsatuja eli faabeleita sekä ihmesatuja. (Apo 2001, 12.) Maailmanlaajuisella tasolla sadut yhdistävät eri kieliä puhuvia ihmisiä ja eri kansallisuuksia toisiinsa. Samankaltainen satu löytyy useista eri kulttuureista. Suomalainenkin satu on osa kansainvälistä satuperinnettä. (Kolu 2010, 7.)

Suullisella kertomaperinteellä on pitkä historia, josta myös sadut ovat saaneet alkunsa. Tarinoiden kerronta on ollut tapa siirtää kulttuurista pääomaa oman kansan historiasta seuraaville sukupolville ja myös viihdyttää kanssaihmiä raskaan päivän aherruksen jälkeen. Aikaa ennen sähköä, radiota, tv:tä ja muita viihdelaitteita, tarinankertomiset toivat viihdettä

kansan illanviettoihin. Kansansadut saivat alkunsa. Suomessa illanistujaisissa ja yhteisöllisissä tapaamisissa kansan kertomat sadut olivat pitkään suosittua ajanvietettä. Alun perin satu onkin ollut aikuisten toisilleen kertoma tarina, joka on muovautunut lastenperinteeksi vähitellen 1800-luvulla. Kansansadun kertojia on ollut useita, ja kertojat ovat muuntaneet kuulemaansa satua omanlaisekseen. Kansansaduille onkin tunnusomaista, että alkuperäinen tekijä ja kertoja on tuntematon. Fiktiivisen, kaunokirjallisen sadun tekijä sen sijaan on kirjailija. Kansansadut ovat antaneet pohjan kaunokirjallisille saduille, jotka ovat mielikuvituksellisia, useita episodeja sisältäviä kertomuksia. Ominaista kaunokirjallisissa saduissa on selkeä juonirakenne. (Kivilaakso 2010, 9.)

Sadut ovat kulttuurien tuotetta, jotka ilmentävät myös erilaisia käsityksiä yhteiskunnasta, ihmisestä ja sen toiminnasta. Suomalainen satu poikkeaa vaikkapa afrikkalaisesta tai kiinalaisesta sadusta. Ylönen muistuttaa, että sata vuotta sitten jolloin kertomaperinne eli vahvana, kirjoja oli vain vähän. Viisikymmentä vuotta sitten kertomisperinne oli jo vähentynyt ja kirjojen yleistyessä vanhemmat, isovanhemmat tai isommat sisarukset lukivat lapsille ääneen niin satuja kuin muitakin kertomuksia. Sadut muuttuvat yhteiskunnan mukana. Aikakauden arvot ja normit heijastuvat niissä. Nykypäivän satu on aikaisemmin syntyneitä suvaitsevampi ja ihmistä ymmärtävämpi ja suhtautuu lempeästi henkilöihinsä. Nykyaajan sadut ovatkin suunnattu lapsille, kun taas kansansatuja kerrottiin kaikenikäisille, lähinnä aikuisille. (Ylönen 2000, 21, 111.) Satujen kuuluukin muuttua, elää samassa ajassa kuin satujen lukijat. Sadut ilmentävät oman aikakautensa esineitä, puhetapaa, arkea ja ongelmia.

Satujen kulku, henkilöiden toiminta ja tapahtumat ihmeineen, taikoineen ja yliluonnollisine olentoineen ovat olennaisia niin kansansaduissa kuin nykyaikanakin kirjoitetuissa saduissa. Molemmissa on harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta suunnilleen samanlainen rakenne. Kertomuksen alkupuolella esitellään yleensä ongelma, josta on selviydyttävä. Kerronnan edetessä päähenkilö oppii omista ja toisten kokemuksista. Hän huomaa, että yksin ei selviydytä vaan apua tarvitaan, sitä saadaan ja sitä voi itsekin antaa. Saduissa on kriisi, jonka jälkeen ongelmat ratkeavat. Pahuudesta voidaan rangaista jo tässä vaiheessa tai vasta lopuksi. Kriisin jälkeen sankarin tai sankarittaren elämässä tapahtuu muutos, joka on välttämätön tehtävässä onnistumiselle tai vaikeuksien voittamiselle. (Ylönen 2000, 12-13.) Usko hyvään säilyy sadun matkassa. Se luo lohdun vaikeuksia kohdatessa ja toivoa paremmasta. Tämä viestittää lapselle optimistista elämänasennetta, vaikeudet ovat tehty voitettavaksi, vaikka pieni ihminen onkin.

3.5 Satujen ja tarinoiden merkitys lapselle

Satujen ja tarinoiden merkitykset lapselle ovat moninaiset. Ne edistävät lapsen henkistä hyvinvointia ja kehitystä. Lapsi voi tuntea läheiseksi tai samaistua sadun henkilöön, joka

tapahtumien edetessä selviytyy yksin tai oppii luottamaan itseensä ja sadussa saamiinsa uusiin ystäviin. Kertomuksen välityksellä aggressioita puretaan ketään vahingoittamatta. Saduilla on rohkaiseva ja itsenäisyyttä tukeva vaikutus lapseen, mitä päiväkodissa tai viimeistään koulussa edellytetään. Sadun välityksellä lapsi myös huomaa, että ystävällistä ja toiset huomioon ottavaa käyttäytymistä arvostetaan. Ylimielisyyttä ja töykeyttä sen sijaan paheksutaan ja niistä rangaistaan. (Ylönen 2000, 28-29.)

Lasten ajatellaan olevan parhaassa satuiässä 4-8 -vuotiaina. Lapsen yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja elämäntilanne vaikuttavat kuitenkin olennaisesti hänen kiinnostukseensa satuja kohtaan. (Ylönen 2000, 7.) Sinikka Ojanen taas nimittää teoksessa Satujen avara maailma, ikävuosien 0-6 olevan lapsuuden maagiset vuodet, jolloin sadut menevät ikään kuin lapsen ”sisälle”. Maagiset vuodet voivat jatkua jopa 12. ikävuoteen asti ja näiden vuosien aikana lapsi kokee asiat aidosti ja ensimmäistä kertaa. (Ojanen 1980, 11). Ojasen väittämä on jo 35 vuotta vanha, nykylasten kehitys on muuttunut. Yhä varhemmin lapsuus vaikuttaa jäävän taakse ja lapset astuvat nuoruuden kynnykselle. Leikit muuttuvat, samoin lapsenomainen usko yliluonnolliseen kuten joulupukkiin, tonttuihin, hammaskeijuihin, maahisiin tai menninkäisiin. Totuus satu- ja taruolentoista valkenee lapsille yhä nuorempina, jolloin joulupukkiin uskovaa koululaista pidetään lapsellisena.

3.5.1 Lapsen tunne-elämään vaikuttaminen

Bettelheim (1992) sanoo elämän usein olevan lapselle hämmentävää. Lapsi kaipaa mahdollisuutta ymmärtää itseään monimutkaisessa maailmassa. Jotta lapsi pystyisi selviytymään hämmennyksestä, häntä on autettava saamaan selvää omista sekavista ja ristiriitaisista tunteistaan. Bettelheimin mukaan nykyisessä maailmassa lapset kaipaavat erityisesti moraalista kasvatusta, joka välittää heille moraalisen käyttäytymisen edut, mutta tavalla jossa lapsi tajuaa edut merkitykselliseksi konkreettisesti itselleen. Sadut välittävät tällaisia merkityksiä lapselle ymmärrettävällä tavalla. (Bettelheim 1992, 11-12.) Saduissa on ominaista hyvän ja pahan keskinäinen taistelu. Lohduttavaa ja uskoa luovaa on, että hyvyys yleensä voittaa. Paha saa palkkansa, kuten suomalaisessa sananlaskussa sanotaan. Saduissa pahuus on kuvattu usein lohikäärmeen, jättiläisen, mahtavan noidan tai viekkaan äitipuolen hahmossa. Pahuus houkuttaa ja on usein tilapäisesti voitolla. Jännitystä luo se, että monissa saduissa petkuttaja onnistuu tilapäisesti anastamaan paikan, joka kuuluu tarinan sankarille. Lopuksi pahuudentekijä saa rangaistuksensa. Viestinä on, että rikos tai pahuus ei kannata, jonka vuoksi pahat ihmiset saduissa aina lopulta jäävät häviölle. Lapsi samaistuu mielikuvissaan sadun sankariin ja tämän myötä sankarin sisäiset ja ulkoiset kamppailut välittävät lapselle sadun moraalin. Sankarin käyttäytyminen ja tilanne puhuttelevat lasta myönteisesti, eikä lapsi samaistu sankariin vain sen hyvyden vuoksi. Hyvän ja pahan hahmot ovat kärjistetyksi joko hyviä tai pahoja. Tämä jyrkkä vastakkainasettelu auttaa lasta

erottamaan ne toisistaan. Lapselle on sitä helpompi samaistua hahmoon, mitä suoraviivaisempi ja yksinkertaisempi hyvä hahmo on ja hylätä paha hahmo. (Bettelheim 1992, 16-17.)

Lapsi kohtaa elämässään ahdistuksen ja pelon tunteita, jotka voivat olla hänelle ylitsepääsemättömiä ja haittaavat hänen arkista elämäänsä. Bettelheimin mukaan aito satu suhtautuu vakavasti näihin olemassaolon ahdistusta ja ongelmia ilmaiseviin tunteisiin. Satu sanoittaa esimerkiksi väheksytyksi tulemisen pelon, kuoleman pelon, elämän rakkauden ja rakastetuksi tulemisen tarpeen. Satu tarjoaa lapselle ratkaisuja tavalla, jotka hän kykenee ymmärtämään kehitystasonsa pohjalta. (Bettelheim 1992, 18.) Aikuinen voi johdatella lasta kirjojen välityksellä ahdistavien asioiden aiheeseen, kuitenkin lapsen ehdoilla (Ylönen 2000, 115). Satukirjan kansien sisällä esimerkiksi kuolemanpelko tai väheksyntä on kuvitettu lapselle turvallisella tavalla. Sadun onnellinen loppu luo lohtua lapselle ja antaa välineitä pelon voittamiseen. Satujen käytön toiminnallisista menetelmistä draaman käyttö mahdollistaa erilaisten tunteiden tunnistamisen etäännyttävällä tavalla. Metaforien ja pienen välimatkan kautta voidaan katsoa asioita draaman keinoin, jolloin lapsen henkilökohtainen mielipaha vähenee ja voidaan päästä käsiksi kipeisiin asioihin, kuten kiusaamiseen. Näitä arkaluontoisia asioita, joista muuten voi olla mahdotonta puhua, voidaan käsitellä sadun ja draaman avulla. Terapiasta ei kuitenkaan ole kyse. (Kotka 2011, 17.)

Satujen avulla voidaan edistää monenlaisten asioiden oppimista, mutta keskeisintä saduissa on tunne-elämään vaikuttaminen. Sadun merkitys muodostuu kulloinkin kyseessä olevasta sadusta, lapsesta ja tilanteesta, jossa satu luetaan tai on muulla tavoin esillä. Saduilla ei ole vain yhtä merkitystä ja yhtä tulkintaa, vaan eri-ikäiset lapset samoin kuin lapset ja aikuiset ymmärtävät ne eri tavoin. (Ylönen 2000, 7-8.) Tulkinta on subjektiivista, omaan tunne-elämään peilaavaa. Sadun kautta tunne kohdataan turvallisessa viitekehyksessä. Turvallisen ja läsnäolevan aikuisen avulla lapsi saa kosketuksen tunteensa todellisuuteen ja sadun sekä tarinan kautta saa sanoja tunteiden ilmaisuun.

3.5.2 Mielikuvituksen rikastuminen

Sadut tarjoavat mielikuvitukselle uusia ulottuvuuksia, joita lapsen olisi mahdoton löytää itse. Satujen muodon ja rakenteen välityksellä lapsen mielessä herää kuvia, joiden avulla hän voi jäsentäen hahmottaa päiväunia ja hallita siten paremmin elämäänsä. Piilotajunta ohjaa vahvasti lapsen käyttäytymistä, mitä lapsi työstää mielikuvituksessaan. (Bettelheim 1992, 14.) Lapsen leikissä mielikuvitus työskentelee parhaalla mahdollisella tavalla. Mielikuvituksen kautta lapsi rakentaa leikkiä uudelle tasolle, yhä monipuolisemmaksi. Satujen luomat mielikuvitusmaailmat voivat tuoda lapsen leikkiin sisällöllisesti uusia ulottuvuuksia.

Lapsi aloittaa elämänsä luontaisena uudistajana katsellen maailmaa avoimin ja luovin silmin. Sadut avaavat lapselle luovuuden vaiheessa, jolloin hän ei vielä kykene ilmaisemaan sitä muulla tavoin. Mielikuvitus on tietämisen käyttövoima. Mielikuvitus on inhimillisen toiminnan liikkeellepaneva voima - se kuudes aistimme jonka avulla liikumme neljännessä ulottuvuudessa. Jokainen lapsi tarvitsee ajatuksilleen avaria leikkikenttiä, rikkaan maailman. Aisti, jota ei käytetä, surkastuu. Satu opettaa lasta kehittämään yhteistä luovuutta toisen henkilön seurassa ja pukemaan sen sanoiksi. Kun tiedon hankkiminen ja looginen ajattelu sitoo lapsen ajatuksia kulkemaan tiettyjä kahlittuja ratoja, sadun maailma vapauttaa ajatukset ja tunteet havaitsemaan monipuolisesti vaihtoehtoja. Rikas mielikuvitus on perusta lapsen oppimiselle ja psyykkiselle kehitykselle. Ihmisen sisäiset prosessit ovat saduissa ikään kuin käännetty mielikuvituskuviksi. Persoonallisuuden tiedostamaton alue on hyvin merkityksellinen ihmisen luovuuden kannalta. Saduissa kuvaillaan toiminnan avulla mielen tiloja, erityisesti ihmismielen ristiriitatilanteita. Sadun todellisen sisällön voi tavoittaa antautumalla mielikuvituskuvien valtaan ja eläytymällä sadun tunnelmaan. (Jantunen 2011, 166-167.)

Piirrosfilmit ja niihin pohjautuvat kirjat toistavat kuvat samanlaisina antamatta lapsen omille kuvitelmaille tilaa. Kun satukirjan tekstissä annetaan vain viitteitä sadun henkilöistä ja tapahtumista, lapsi saa mahdollisuuden luoda mielessään kuvia, jotka soveltuvat hänen maailmaansa ja sen hetkiseen elämäntilanteeseen. (Ylönen 2000, 117.) Jokaiselle lapselle muodostuvat omat henkilökohtaiset mielikuvat luetusta sadusta, jotka taas pohjautuvat lapsen aiempaan tietopohjaan tai mielikuvaan.

3.6 Kielen kehittyminen ja luetun ymmärtäminen

Lukeminen lapselle on todettu hyödylliseksi ymmärtämisen kehittymisen kannalta. Koska lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa kasvattajan ja ympäristön kanssa, pelkkä lukeminen ei ole avain monipuolisempaan ymmärrykseen ja oppimiseen, vaan merkittävässä roolissa on juuri lukutilanteen vuorovaikutuksellisuus. Tutkimustuloksissa on havaittu oppimisen kannalta merkitykselliseksi aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Lapsen ja aikuisen yhteisen huomion keskittyminen kirjaan edesauttaa vuorovaikutuksellisen keskustelun syntymistä selkeästä jaetusta aiheesta. Aikuisen vastuulla ovat valinnat, kuinka paljon, miksi ja miten lapselle luetaan. Nämä valinnat ovat tärkeitä lapsen alkavan luku- ja kirjoitustaidon, ymmärtämistaitojen, kielellisten valmiuksien, motivaation sekä asenteiden kehittymisen kannalta. On myös tärkeää osata valita lapsen ikä- ja kehitystasoon sopivia kirjoja. Useissa tutkimuksissa on tehty analyysyjä kirjan lukemisen yhteydestä lapsen sanavaraston kasvuun. (Luomaniemi, Lepola & Salmela 2010, 1-5.)

Lasten sanavarasto laajenee ja sukeutuva lukutaito kehittyy vanhempien ja lasten yhteisissä kirjojen lukutuokioissa (shared book reading). Tärkeää on huomioida lukumateriaalin monipuolisuus ja että lukutuokioita on usein. Vauva- ja leikki-ikäisen lapsen kielentaidot kehittyvät ja hän alkaa ymmärtää ja tuottaa kieltä, kun aikuinen lukee hänelle ja keskustelee luetusta hänen kanssaan. Alussa lapsi kiinnittää huomionsa sanojen merkityksiin ja itse kirjaan liittyvien käsitteiden ymmärtämiseen. Vähitellen alkavat kirjainten nimeäminen, kirjain-äännevuodon ymmärtäminen ja puhuttujen sanojen äänteiden erotteluun liittyvät taidot kehittyä lapsella. (Merisuo-Storm 2010, 21.)

Satujen ja kertomusten lukemista on pidetty vahvistavana tekijänä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Perinteisesti varhaiskasvatuksen toimintatapoihin eivät ole kuuluneet lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen, mutta lasten oppimiskyky on suuri juuri ennen koulua. Tutkimusten mukaan juuri kuusivuotiailla on suuri halu oppia lukemaan. Lukemaan oppimista tukevat lapsen tietoisuus painetusta tekstistä ja lukemisen tarkoituksesta. Siksi lasten tulee mahdollisimman paljon nähdä ja saada olla tekemisissä kirjoitetun tekstin kanssa. Lukuleikit ovat yksi tapa tutustua yksittäisiin kirjaimiin ja äänteisiin. Lapsen kiinnostuksen herääminen lukemista kohtaan ja sitä kautta kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen ovat tärkeät lukuleikin tavoitteet. Lukemistietoisuuden vahvistamista ja lukutaidon oppimisen tukemista kunkin lapsen yksilöllisten mahdollisuuksien mukaan voidaan pitää päiväkotipedagogiikan päätavoitteena. Koulun tehtävänä on varsinaisen lukutaidon opettaminen. (Karvonen 2005, 129-130, 133.)

Kieli on tärkeä kommunikointiväline niin leikissä kuin omien tunteiden ja tarpeiden ilmaisussakin. Kielen avulla luodaan ystävyyssuhteita ja leikitään. Kielihäiriöisillä lapsilla sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla satujen ja tarinoiden kanssa työskentelystä on suurta apua kielen kehitykselle. Sanavarasto kasvaa, asioiden syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen kehittyy ja keskittymiskyky paranee. (Mäki & Arvola 2009, 62.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) todetaan lapsen alusta asti olevan kiinnostunut ympäristöstään ja rakentavan maailmankuvaa ja käsitystään omasta paikastaan siinä. Kielen merkitys tässä prosessissa on keskeinen. Kieli tukee niin lapsen kommunikaation kehitystä merkitysten välittäjänä kuin ajattelutoimintojen kehittymistäkin. Perustan oppimisvalmiuksille luovat juuri kielenhallinnan valmiudet. Lapsen kielenkehitykselle ja maailmankuvan syntymiselle leikillä ja saduilla on erityinen merkityksensä. Jäljittelyllä on tärkeä merkitys lapsen kielen oppimisen luovassa ja persoonallisessa prosessissa. Lapset oppivat kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja sekä kommunikaatiomalleja aikuis- ja vertaisuuhteissa. Tarinat ovat lapsille mieleisiä, joko itsensä keksiminä tai kasvattajan kertomina satuina tai tarinoina. Ne kasvattavat lapsen luottamusta omiin kykyihin ja jatkuvaan itsensä ilmaisemiseen. Jo alusta lähtien pienten lasten maailmaan kuuluvat kirjallisuuden eri lajit. Monipuolisuudellaan ne tutustuttavat lasta ympäröivään maailmaan,

kielen rikkauksiin ja harjoittavat kuuntelutaitoja. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2005, 19.) Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on avaimet kädessä lapsen kielen rikastuttamisessa ja ympäröivän maailmankuvan laajentamisessa. Lastenkirjallisuuden käyttö monipuolisesti osana varhaiskasvatustoimintaa avaa lapselle ja kasvattajalle itselleenkin uuden oven sanojen ja sanataiteen maailmaan.

3.7 Ääneen lukeminen

Aikuisen kokonaisvaltainen läsnäolo, sydämellään lukeminen muodostaa satuhetken magian lapselle. Miellyttävän yhdessäolon hetken luo satujen ja tarinoiden lukutilanteen molemminpuolisuus aikuisen ja lapsen kesken. Tiedostava vastavuoroisuus on tärkeää tilanteessa. Satu on yhteisten elämysten kokemista, ei vain tiedon jakamista. On lapsen psyykkisen voimistumisen kannalta välttämätöntä, että lapsi rohkenee tuomaan esiin sadun synnyttämiä illuusioita, pelkäämättä ympäristön taholta tunteiden tuomitsemista tai moralisointia. (Ojanen 1980, 40.) Lapsen eläytyminen aidosti sadun lumoukseen tuo hänen tunteet esiin ehkä yllättävälläkin tavalla. Lukijan herkkyyys vastata lapsen tunteeseen, lohduttaa, auttaa tunteen kohtaamiseen ovat lukuhetkessä tärkeää. Kun lapselle kerrotaan satua ja tarinaa, on lapsen ja aikuisen vuorovaikutus vielä läheisempää. Lapsi ja aikuinen ikään kuin elävät tarinaa yhdessä, molempien ilmeet ja kohtaavat katseet täydentävät kertomuksen sisällön ymmärtämistä. (Helenius & Lummelahti 2013, 125-126.)

Lukutuokio muodostaa lämpimän ja miellyttävän yhteisen hetken. Television hälyäänet häiritsevät lukutuokiota, mikä kaipaava hiljaisen äänimaailman ympärilleen. Samanlaisena toistuva tapa lapsen arjessa tuo turvallisuuden tunteen. Lukuhetkestä kannattaa tehdä tapa, joka toistuu. Istuminen lähekkäin, äidin tai isän kainalossa on monista lapsista ihanaa. Kannustettavaa on kuvista keskusteleminen ja jos jutteleminen luetusta tuntuu luontevalta, on se suotavaa. Televisioruudun kuvat vilahtavat ohi liian nopeasti, jotta lapset ehtisivät katsoa niitä kunnolla tai havaita yksityiskohtia, tunnelmia. Kuvakirjoja katsellessa rauhallisuus antaa mahdollisuuden yksityiskohtien havainnoimiseen. Kuvakirjoissa on kuvia, jotka antavat lapselle voimakkaan esteettisen elämyksen ja vaikuttavat häneen syvemmin kuin saatamme ymmärtääkään. Lapselle kannattaa selittää vieraita sanoja, mutta elämystä ei saa rikkoa liiallisella selittämällä. (Grönholm 1996, 9.)

Merkityksellistä ääneen lukemisessa on lausumisen äänenpainot, ilmeikäs luenta. Sen fantastisempi kokemus ääneen lukeminen lapselle on, mitä monipuolisemmin lukija käyttää ääntään. Äänenkäytössä vaarana on yli-ilmeikkyyys, teennäisyys. Tekstin ääneen lukemisessa on pyrittävä kiinnostavaan lukemiseen, jota korostetaan erilaisin äänenpainoin. Tietoinen valinta on tehtävä, ettei koskaan lue lapselle alentavaan sävyyn. Ääneen lukemisessa on ainakin seitsemän tapaa äänenkäytölle: kova - hiljainen, nopea - hidas, korkea - matala sekä

tauotus. Sanat sadun tarinassa kertovat, miten lause luetaan. Puhevalmennusta ei niinkään tarvita, vaan huomiokykyä luettavaan tekstiin. Satukirjoissa voi lukea esimerkiksi ”Äänet kuiskivat pensaikossa”. Kuiskivat - verbi kertoo tavan äänenpainolle. Lukeminen itsessään ei riitä, vaan ääneen lukeminen pitää myös tapahtua hyvin. Tärkeää on pitää lukemastaan, mikä ylläpitää innostusta kirjaan, vaikka sitä luettaisiin kymmenettä kertaa. Lukemisen aloittaminen on kuin tervetuloitovotus ääneen lukemishetken rituaaliin. Ääneen lukiessa, on pysyttävä selvillä kehonsa asennoista, silmien ilmaisullisuudesta ja katsekontaktista lapseen tai lapsiin, äänen moninaisuudesta ja kasvojen eloisuudesta. Jos tarinan lukeminen tapahtuu ilman tunnearvon näkymistä silmistämme, on tärkein valttikortti tuhlatu. Kuuluisan venäläisen teatteriohjaajan Stanislavskin kerrotaan sanoneen silmien olevan ikkuna sieluun. Tarina kerrotaan niin katseella kuin suulla. Silmät viestivät katseella esim. pelkoa, järkytystä, iloa, kuuntelua, ajattelua jne. Silmät ovat merkityksellisin osa kasvojemme ilmaisullisuutta. Ei ole yhtä ainoaa tapaa lukea oikein ääneen. Jokaisella lukijalla on oma erikoinen ilmaisullinen tapansa. (Fox 2001, 36-39, 44.) Lukijan on uskallettava heittäytyä kerronnan vietäväksi, elää tarinaa, jolloin lukijan ääni saa uusia vivahteita ja syvyyttä. Kun luettava tarina on mielekäs, itse valittu, syntyy tahto jakaa tarinan ydin tai opetus, jolloin lukijan äänen värimaailma monipuolistuu.

4 Toimintatutkimus opinnäytetyönä

Koska tutkimus keskittyy varhaiskasvattajien lastenkirjallisuuden käytön laadun parantamiseen, opinnäyte ohjautui laadulliseen tutkimusperheeseen. Opinnäytetyö on aina prosessi, jonka funktiona on opettaa tekijälleen jotain. Näin ollen toimintatutkimus, jossa tunnusomaista on juuri oppimistapahtuman mahdollistaminen tutkijalle, oli selkeä valinta. Toimintatutkimus luo tälle tutkimukselle viitekehyksen, sosiokulttuurinen innostaminen toimintatavan.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusasetelma

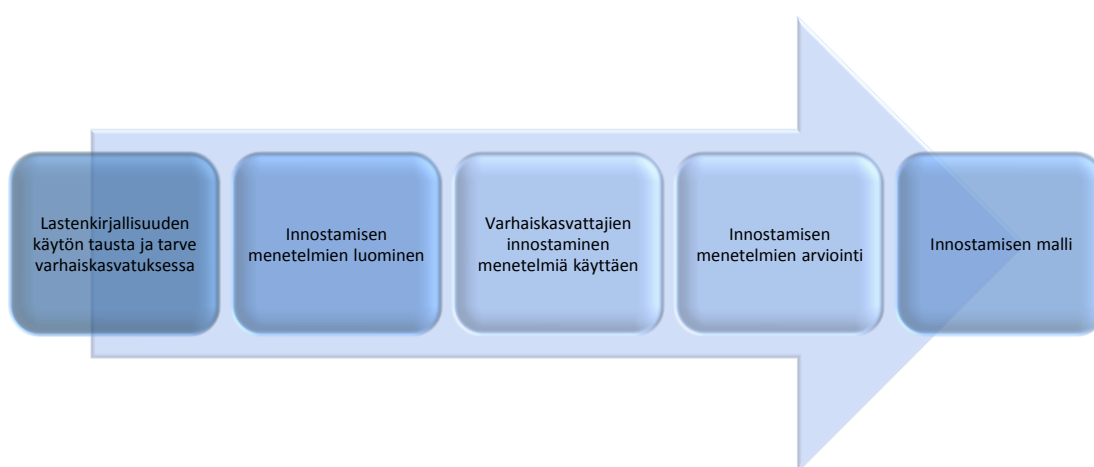
Tämän opinnäytteen tutkimustehtävänä oli varhaiskasvattajien innostaminen lastenkirjallisuuden käyttöön sekä varhaiskasvattajien huomion kiinnittäminen vuorovaikutteisen ääneen lukemisen merkitykseen lapsen kehitykselle.

Tutkimuksessa tuotiin varhaiskasvattajille esiin sosiokulttuurisen innostamisen avulla lukemisen tärkeys alle kouluikäisen lapsen kehitykselle sekä rikastutettiin lastenkirjallisuuden käyttöä varhaiskasvatuksessa. Opinnäytteen tarkoituksena oli aktivoida varhaiskasvattajia käyttämään lastenkirjallisuutta monipuolisesti työssään sekä kiinnittämään huomiota vuorovaikutteiseen satujen ja tarinoiden luentaan. Tutkimuksessa luotiin yhdenlainen malli innostaa varhaiskasvattajia lukemaan innostamiseen. Tutkimuksessa

tarkoituksena oli, että varhaiskasvattajat löytäisivät omat vahvuutensa ja juuri heille parhaiten sopivat menetelmät lastenkirjallisuuden käytössä omassa työssään. Sosiokulttuurinen innostaminen toimintatutkimuksen viitekehyksessä mahdollistaa kohderyhmän innovaatiot.

Tämä toimintatutkimus eteni varhaiskasvatustyön lastenkirjallisuuden käytön taustan ja tarpeen sekä aikaisempien julkaisujen selvittämisen jälkeen sosiokulttuurisen innostamisen kautta oman mallin muodostamiseen lukemaan innostamisesta. Innostamisen menetelmät muokkaantuivat koko prosessin aikana.

Kuvio 1 Tutkimusasetelma



Tutkimusaineistoa kerättiin ryhmäkeskustelumuistiinpanoista, varhaiskasvattajien lomakekyselyvastauksista, koulutuspäivän arvointilomakkeen vastauksista sekä tutkijan omista oppimispäiväkirjauksista. Aineiston avulla haettiin todennusta lukemaan innostamisen toteutumisesta varhaiskasvattajien ja koulutuspäivään osallistujien keskuudessa. Keräämällä tutkimusaineistoa pyrittiin saamaan tutkittavien ääni kuuluviin, heidän kokemuksensa, mielipiteensä ja oivalluksena esiin käsiteltävästä aiheesta.

4.2 Tutkimusmenetelmät

Opinnäyte toimi toimintatutkimuksen syklien mukaan kehittämällä sosiokulttuurisen innostamisen avulla varhaiskasvattajien lastenkirjallisuuden käytön menetelmiä. Tutkija osallistui omalla toiminnallaan kehittämistyöhön toimintatutkimuksen perinteen mukaisesti.

4.2.1 Toimintatutkimus

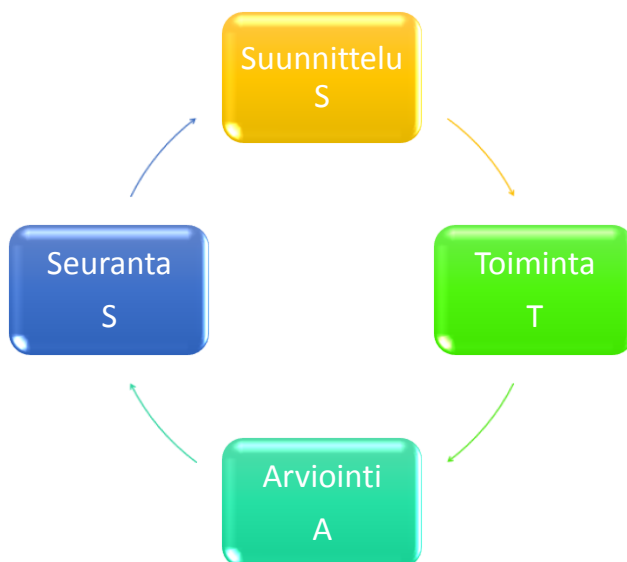
Laadullisesta tutkimusperheestä tutkimusmetodina toimintatutkimus (action research) palveli parhaiten opinnäytetyön tavoitetta. Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi, koska

aineistonkeruun väline on inhimillinen, tutkija itse. Aineiston tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät vähitellen tutkijan omassa tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Laadullinen tutkimustoiminta on oppimistapahtuma. (Kiviniemi 2010, 70.) Toimintatutkimuksessa tapahtuu interventio, jossa tutkija on itse mukana kehittämässä kohteen toimintaa ja jolla on tarkoitus saada muutoksia aikaan. Opinnäytetyön tarkoituksena oli rikastuttaa innostamisen avulla menetelmiä satujen ääneen lukemiselle ja tehostaa varhaiskasvattajien ääneen lukemisen menetelmiä. Sykäyksenomaisesti innostamalla herätettiin huomio satujen ja tarinoiden ääneen lukemisen menetelmiin ja mahdollisuuksiin sekä vuorovaikutteiseen lukemiseen, minkä jälkeen kerättiin heränneitä kokemuksia varhaiskasvattajilta. Heidän kokemusten analysoinnin myötä luotiin yhdenlainen malli lukemaan innostamisesta. Toiminnasta tietoon teoksessa Heikkinen (2010) kertoo toimintatutkimuksen kohdistuvan erityisesti sosiaaliseen toimintaan, joka pohjautuu vuorovaikutukseen. Toimintatutkimus tavoittelee käytännön hyötyä, käyttökelpoista tietoa. Kun tutkijan hyveinä on perinteisesti pidetty ulkopuolisuutta ja objektivisuutta, toimintatutkija on aktiivinen vaikuttaja ja toimija, eikä hän edes oleta olevansa ulkopuolinen tai neutraali. Toimintatutkimuksessa pyritään valamaan uskoa ihmisten omiin kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin, toisin sanoen voimaannuttamaan tai valtauttamaan (empower). Toimintatutkimus perustuu interventioon, se on käytännönläheinen, osallistuva, reflektiivinen ja sosiaalinen prosessi. Sen tarkoituksena on tutkia sosiaalista todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa sekä muuttaa todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. (Heikkinen 2010, 16, 19-20, 27.)

Toimintatutkimuksen tavoitteena oli siis muutos, tutkijan osallistuminen muutokseen ja muutossyklin toteutus. Ero kehittämistutkimukseen on kuin veteen piirretty viiva. Ehkä toimintatutkimus kohdistuu enemmänkin ihmisiin ja heidän vaikuttamismahdollisuuksiinsa ja mukaan saamiseensa muutoksessa. Toimintatutkimuksen tekijä on usein tutkimuskohteen jäsen. Toimintatutkimus vaatii tutkijalta enemmän tietoa ja perehtymistä itse ilmiöön kuin perinteinen tutkimus, sillä tavoitteena on muutos ja sen kokeilu ja läpivieminen. Tutkijan pitää löytää keinot ongelman poistamiseen ja mittarit muutokseen toteamiseen. Toimintatutkimuksessa toimenpidesuosituksot testataan myös käytännössä, eli toimintatutkimuksessa tapahtuu ns. interventio. (Kananen 2012, 38) Intervention avulla voidaan paljastaa jotain sellaista todellisuudesta, joka sitä ennen ei ole ollut näkyvissä. Yhteisön totuttua toimintaa muutetaan, mikä nostaa näkyviin sellaisia piirteitä, joita ei ennen ollut havaittu. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45.) Tässä opinnäytteessä on nostetaan näkyviin varhaiskasvattajien nykyiset tavat käyttää lastenkirjallisuutta sekä jaetaan varhaiskasvattajille tietoutta lukemisen merkityksestä lapsen kehitykselle.

Toimintatutkimukseen kuuluu olennaisena osana syklit (Kuvio 2.) josta voidaan yksinkertaisimmillaan erottaa seuraavat vaiheet: toiminnan suunnittelu ja tavoitteiden asettelu (S), toiminta eli muutos (T), arviointi (A) ja seuranta (S).

Kuvio 2. Toimintatutkimuksen vaiheet: Suunnittelu, toiminta, arviointi ja seuranta (mukaellen Kananen 2012, 39)



Suunnitteluvaiheessa toimintatutkimuksen fokus eli kehittämistarve, ongelma alkaa hahmottua. Toimintavaiheessa pyrkimyksenä on kehittää toimintatapoja paremmiksi hakemalla ratkaisua ongelmaan. Arvioinnin kautta havainnoidaan toimintatapojen muuttumista ja ongelmanratkaisun muodostumista. Seurannassa valvotaan muutosten hyötyä. Sykli voi edetä uudelleen suunnitteluvaiheeseen, mikäli havaitaan uusi kehittämistarve.

Tutkimuksen täyttäessä seuraavat edellytykset, voidaan siitä käyttää nimitystä toimintatutkimus:

- toiminnan muutos
- yhteistoiminta
- tutkimus
- tutkija mukana muutoksessa

(Kananen 2012, 40.)

Arja Kuula kirjassaan Toimintatutkimus - kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä (1999) kuvailee, että toimintatutkimuksen tarkoituksena on tutkimuksen avulla muuttaa vallitsevia käytäntöjä, pyrkimällä ratkaisemaan erityyppisiä ongelmia, jotka voivat olla teknisiä, sosiaalisia, yhteiskunnallisia tai eettisiä. Toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on muuttaa tutkittavaa todellisuutta, sosiaalisia käytäntöjä, yhdessä tutkittavien kanssa heitä aktiivisesti osallistamalla. Olennaista toimintatutkimuksessa on tutkimisen avulla pyrkiä mahdollisimman reaaliaikaisesti erilaisten asiointilojen muutokseen. Tavat voivat vaihdella riippuen tutkittavasta kohteesta. Lähtökohtaisesti toimintatutkimuksen suhde tutkittavaan

todellisuuteen on lupaus kohteen paremmasta tulevaisuudesta. Kuula nostaa tutkijan roolin dilemman esiin ja pohtii missä määrin tutkijan pitää tai hän edes saa aktiivisesti vaikuttaa tutkimusprosessin kulkuun. Toimintatutkija ei ole koskaan valmis taidoiltaan ja kyvyiltään vaan jokainen kenttäkokemus on ainutlaatuinen, ja se muuttaa ja uudistaa itse tutkijaa. Tutkijan rooli ja tutkimussuhde kehittyvät yhtäaikaaisesti ja vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkija itse oppii ja kehittyy ihmisenä toimintatutkimusprosessissa. Yhteinen toiminta aikaansaa tutkijan ja tutkittavien tietoisuuden kasvua, joka edistää toimijoiden muuttumista entistä tehokkaammiksi ja vastuullisimmiksi. (Kuula 1999, 9, 11, 116, 147, 150.) Toisin sanoen toimintatutkimuksen tavoite on saada ihmisten rutiinit ja vakiintuneet toimintatavat tietoisien tarkastelun kohteeksi. Tutkijan erityistaidoiksi mainitaan kykyä olla ymmärtäväinen ihminen, koska tie toimintatutkijaksi kulkee halun ja tahdon kautta pääsystä mahdollisimman lähelle tutkittavia, samanvertaiseksi tutkittavien rinnalle. Toisaalta tutkija astuu sisälle tapahtumiin ja toisinaan niistä ulos, jolloin tutkijan rooli vuorottelee sisä- ja ulkopuolisuutena suhteessa tutkimuskohteeseen. (Kuula 1999, 198, 208-209.) Toimintatutkimuksessa näyttelee suurta osaa innostaminen, jonka toimintaan osallistuvana toimena on tuoda esiin toimintatutkimuksen hyöty tutkimuskohteelle.

4.2.2 Sosiokulttuurinen innostaminen

Sosiokulttuurisen innostamisen (sociocultural animation) metodologia liittyy muun muassa etnografiseen tutkimukseen, osallistuvaan (osallistavaan) tutkimukseen ja toimintatutkimukseen. Nämä tutkimusorientaatiot ovatkin aidossa muodossaan sama asia kuin innostaminen. Sosiokulttuurisen innostamisen tutkimustyössä on aina mukana osallistava elementti. Todellisuutta ei siis tutkita ulkoapäin, vaan ihmisten tietoisuutta ”tuotetaan” vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Kuten toimintatutkimuksen metodologiassakin innostaminen tulee aina olla osallistuvaa ja erityisesti osallistavaa, eli sen toteuttajana ovat samat ihmiset kuin tutkimuksen kohteena. Tavoitteena on tietoisuuden lisääminen juuri näiden ihmisten omasta sosiaalisesta todellisuudesta. (Kurki 2006, 88-90.) Innostamisen tavoitteena on siis, että ihmiset huomaavat, miten heidän toimintansa omassa arjessaan ja lähiympäristössään liittyy laajempaan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan. Toisin sanoen innostaminen on kaikkien niiden toimenpiteiden yhdistelmä, jotka luovat sellaisia osallistumisen prosesseja, joissa ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi yhteisöissään. Yksinkertaisesti käytännössä innostamisen toiminnan osallistava metodologia tarkoittaa sitä, että ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa suuntana yhteinen päämäärä. Tavoite tuon innostavan toiminnan, osallistumisen, avulla saadaan muutoksia yhteiskunnassa. (Kurki 2006, 20, 89.)

Tässä opinnäytteessä sosiokulttuurinen innostaminen toimi toimintatutkimuksen toimintamuotona. Innostamisen avulla pyrittiin lisäämään varhaiskasvattajien tietoisuutta

ääneen lukemisen merkityksistä alle kouluikäiselle lapselle sekä kehittämään kasvattajien lastenkirjallisuuden käytön moninaisia tapoja. Varhaiskasvattajien osallistaminen loi puitteet tietoisuuden lisäämiselle ja uusille oppimiskokemuksille. Toiminnassa mahdollistui yhteisöllinen oppiminen.

Innostamisen suunnittelu alkoi yleisteeman asettamisella. Tässä opinnäytteessä yleisteemana toimi lukemaan innostaminen varhaiskasvatuksessa. Yleisteeman asettaminen toimii prosessin alkuunpanijana, mutta hahmottelu ei kuitenkaan riitä, vaan teemaa lähdetään kehittämään sen eri osatekijöistä käsin, niistä tekijöistä, jotka heijastavat kunkin yhteisön ja ryhmän ominaispiirteitä (Kurki 2006, 94). Tämän toimintatutkimuksen yleisteeman osatekijät määriteltiin päiväkotiryhmän lasten ikäjakaumasta, lasten kehityksellisistä haasteista ja tarpeista, varhaiskasvattajien omista vahvuuksista ääneen lukemisen menetelmistä, heidän ideoistaan ja lastenkirjallisuuden moninaisesta käytöstä. Menetelmien käyttö riippui päiväkotiryhmän tarpeesta sekä varhaiskasvattajien mielekkääksi kokemastaan tavasta lukea satuja ja tarinoita ääneen.

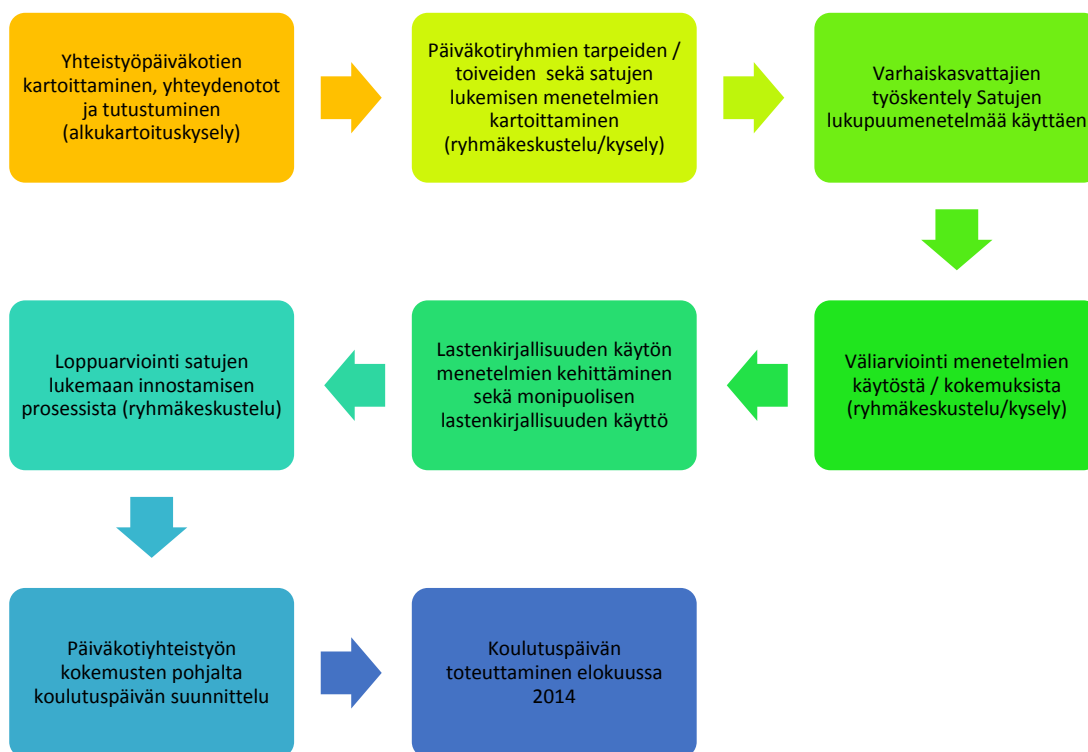
5 Toimintatutkimuksen toteuttaminen

Toimintatutkimuksen päiväkotiyhteistyön syklien toteuttaminen jakaantui aloituskartoitukseen, menetelmätyöskentelyyn ja loppuarvointiin. Näiden vaiheiden jälkeen viimeisenä osana toteutettiin Lohjan kaupungin varhaiskasvattajille suunnattu koulutuspäivä.

Tässä toimintatutkimuksessa oli tavoitteena innostamisen avulla herättää varhaiskasvattajien kiinnostus lastenkirjallisuuden käyttöön omassa kasvatustyössään. Tällaisessa orientaatiossa osallistujia pyritään innostamisen keinoin saamaan heidät refleктоimaan omaa toimintaansa, havainnoimaan lasten oppimiskokemuksia ja vuorovaikutusta sekä monipuolistamaan lastenkirjallisuuden käytön mahdollisuuksia. Opinnäytteen tutkimuksellisuus etenee sykäyksenomaisesti toimintatutkimuksen sykleissä innostamisen kehittymiseen.

Toimintatutkimuksen etenemistä selkeytetään prosessikaaviolla muotoutuneesta päiväkotiyhteistyöstä koulutuspäivään.

Kuvio 3. Prosessikaavio päiväkotiyhteistyöstä koulutuspäivään



Tämä opinnäytetyön kehittämistyö oli kaksiosainen jakautuen yhteistyöhön päiväkotiryhmien varhaiskasvattajien kanssa sekä Lohjan varhaiskasvatukselle räätälöityyn koulutuspäivään. Kehittämistyötä tehtiin kolmessa päiväkodissa, 3-6 -vuotiaiden lapsiryhmän varhaiskasvattajien kanssa, kahdella eri päivähoitoalueella Lohjan viidestä päivähoitoalueesta. Toiminta-aika yhteistyölle oli kevät ja alkukesä 2014, yhteensä noin kaksi ja puoli kuukautta. Koulutuspäivä toteutui elokuussa 2014 kohteenaan Lohjan kaupungin alaisuudessa olevat varhaiskasvattajat. Kutsu tavoitti myös Lohjan kirjastotoimeen muodostuneen yhteistyön kautta kirjastojen henkilökuntaa. Koulutuspäivä toteutui yhteistyössä Hangon kirjastonhoitaja ja kertoja Agneta Möller-Salmelan kanssa.

Opinnäytteen aihetta varten taustatyöstämistä tutkimussuunnitelman ohella tehtiin tiedustelemalla Lohjan kaupungin kulttuurisihteeriltä Lohjan kulttuuripolku-hankkeen tilanteesta ja sisällöstä. Kirjastotoimen kautta oli saatu tieto Lohjalla toimivasta kulttuuripolusta. Parhaimman sisällönkuvauksen tiedusteluun antoi Lohjan varhaiskasvatuksen kulttuuripolkuvastaava. Kulttuuripolku-hankkeen varhaiskasvatuksellinen osuus oli kiinnostava, mutta suhteellisen suppea. Opinnäytetyöskentelyn edetessä minuun otettiin yhteyttä opinnäytteen hyödyntämiseksi kulttuuripolun kirjallisuussisällössä varhaiskasvatuksen osalta. Opinnäytteen nähtiin täydentävän kulttuuripolun suunnitelmia varhaiskasvatuksessa,

minkä myötä koulutuspäivä varhaiskasvatukselle toimisi sisällöntuottamisena Lohjan kulttuuripolkuun.

5.1 Ensimmäinen sykli: Aloituskartoitus

Syklin ensimmäisessä vaiheessa opinnäytteen tutkimussuunnitelman työstämisen jälkeen otettiin yhteyttä ensi kertaa kolmeen päiväkotiin pyytäen osallistumista tutkimukseen. Kahden päiväkodin osalta osallistumispyyntö kohdistettiin suoraan tiedossa olleen lapsiryhmän varhaiskasvattajatiimiläiselle. Yhden päiväkodin osalta osallistumispyyntö kohdistettiin päiväkodin johtajan kautta toimitettavaksi. Tiedossa ei ollut selkeää yhteyshenkilöä. Kohdepäiväkotien johtajille lähetettiin myös infoa osallistumispyynnöstä sekä lyhyen selosteen tutkimuksesta.

Päiväkodit valikoituivat toisistaan erilaisiksi yksiköiksi, jotta ne edustaisivat mahdollisesti myös erilaista päiväkotikulttuuria. Päiväkodit sijaitsevat kahdella eri päivähoitoalueella Lohjalla. Päiväkodit ja niiden varhaiskasvattajatiimit ovat koodattu A, B, C.

Kohdepäiväkodit ovat:

- A. Kunnallinen päiväkotikoti, jossa kaksi lapsiryhmä, entinen yksityinen päiväkotikoti. 4-6 -vuotiaiden integroidussa esiopetuslapsiryhmässä (22 lasta) yhteistyötä tehtiin lastentarhanopettajan ja kahden lastenhoitajan kanssa.
- B. Kunnallinen päiväkotikoti, kahden lapsiryhmän sekä erillisen esikouluryhmän päiväkotikoti. 3-5 -vuotiaiden lasten ryhmässä (16lasta) yhteistyötä tehtiin lastentarhanopettajan sijaisuutta tekevän lastenhoitajan sekä kahden lastenhoitajan kanssa.
- C. Kunnallinen päiväkotikoti, jossa neljä lapsiryhmää sekä erillinen esikouluryhmä. 5-6 -vuotiaiden lapsiryhmässä (21 lasta) yhteistyötä tehtiin lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan kanssa.

Yhteensä varhaiskasvattajia toimintatutkimuksen yhteistyökumppaneina oli kahdeksan, joista kaksi lastentarhanopettajaa sekä kuusi lastenhoitajaa. Kaikki varhaiskasvattajat olivat naisia. Päiväkodit sijaitsevat suhteellisen lyhyen kävelymatkan etäisyydellä lähikirjastosta ja päiväkotiryhmät omaavat käyttösuhteen lähikirjastoonsa.

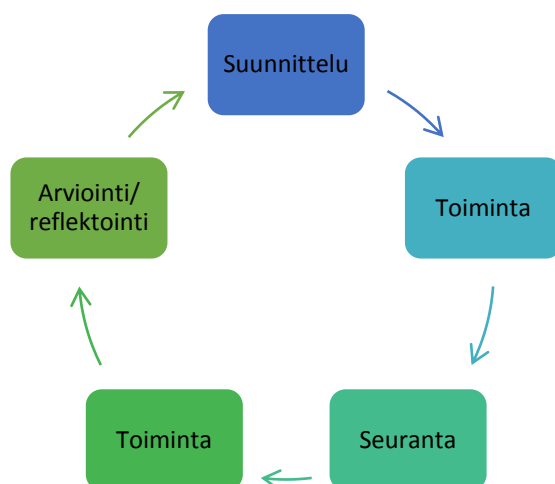
Osallistumissuostumuksen jälkeen varhaiskasvattajatiimeille lähetettiin alkukartoituskysely (liite 1), jonka tarkoituksena oli luoda käsitys lapsiryhmästä ja varhaiskasvattajista ryhmässä. Kyselyllä selvitettiin seuraavia tekijöitä: lapsiryhmän kokoa, ikäjakaumaa, sukupuolijakaumaa, pienryhmätoimintaa, erityistä tukea tarvitsevien lasten sekä maahanmuuttajataustaisten lasten määrää ryhmässä, ryhmän aikuisten lukumäärää ja

koulutustaustaa sekä satujen lukemiseen liittyvää toimintaa ryhmässä. Kysely antoi viitteitä lapsiryhmän mahdollisista tarpeista, jotka liittyivät lasten ikään ja erityiseen tukeen sekä maahanmuuttajuuteen. Kysely myös valaisi satujen käytön tapoja ryhmässä antaen viitteitä siitä missä laajuudessa sadut ovat osana toimintaa. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu alussa selvittää kohderyhmän kanssa olemassaoleva tarve toimintatutkimukselle, mahdollinen ongelma, jota lähdetään ratkaisemaan kehittävin menetelmin. Tässä opinnäytetyössä selvitettiin kehittämistarvetta alkukartoituskyselyssä satujen käytön tapojen kautta.

Alkukartoituksesta saadun tiedon perusteella muodostui alustava kuva lapsiryhmistä ja varhaiskasvattajatiimeistä. Tiedot taulukoitiin, jotta yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia voisi tarkastella helpommin. Alkukartoituksen jälkeen toteutui ensimmäinen käynti päiväkoteihin tapaamaan varhaiskasvattajatiimejä. Merkityksellistä innostamisen onnistumiselle oli ensivaikutelman muodostus ensitapaamisessa. Hyvällä valmistautumisella sekä avoimuudella yhteistyöhön haluttiin tukea ensivaikutelman muodostumista. Ensimmäisessä tapaamisessa oli tavoitteena saada kaikki varhaiskasvattajat tiimistä koolle ja ryhmäkeskustelun kautta innostaen sitouttaa heitä alkavaan prosessiin. Kaikkien kolmen tiimien tapaamisissa noudatettiin samaa kaavaa esiteltäessä yhteistyömuotoa.

Päiväkotiyhteistyön ensitapaamisessa ns. jäänsärkijäksi oli valittu sadun lukeminen, jolla virittäydettiin tunnelmaan. Kirja oli Tim Prestonin (1999) Yksinäinen variksenpelätiin, joka kertoo ennakkoluuloista ja ystävyydestä. Kirjan lukeminen viestitti rauhoittumista lukuhetkeen, yhden menetelmän lukea lastenkirjallisuutta, kirjan sisältämän opetuksen sekä asennoitumista tulevaan prosessiin. Lukemisen jälkeen esiteltiin tutkimuksen ja sen tavoitteet. Varhaiskasvattajille avattiin tutkimuksesta opinnäytteen taustan, tutkimuksen tavoitteen määrittelyn, tutkimuksen toteutusmuodon, satujen merkityksen lapselle, kielen merkityksen varhaiskasvatuksessa, toimintatutkimuksen syklikuvauksen, prosessikaavion ja menetelmäideoinnin. Lisäksi selvennettiin toimintatutkimuksen syklejä seuraavan kuvion avulla.

Kuvio 4. Toimintatutkimuksen päiväkotiyhteistyön syklit



Sykleissä suunnittelu tapahtuu päiväkotiyhteistyössä alkukartoituksen syklissä, jonka jälkeen seuraa varhaiskasvattajien suunnittelemaa toimintaa. Seuranta tapahtuu menetelmätyöskentelyn syklissä, jossa havainnoidaan käytettyjä lastenkirjallisuuden käytön menetelmiä. Havainnoista nousseiden kehitysideoista toiminta jatkuu, jonka jälkeen viimeisessä syklissä tapahtuu toiminnan arviointi.

Välineeksi prosessin aloitukseen oli kehitetty Satujen lukupuu-menetelmä (liite 2) esittämään varhaiskasvattajien lukemia kirjoja. Satujen lukupuussa oleviin laatikoihin varhaiskasvattajien oli tarkoitus kirjata luettujen kirjojen nimet. Tulevissa ryhmäkeskusteluissa voitiin avata mm. kirjoista nousseita ajatuksia, jolloin Satujen lukupuu toimi muistinvirkistäjänä. Vinkiksi varhaiskasvattajille annettiin lukea sellaisia kirjoja jotka haluaa lukea lapsille, jotka merkitsevät lukijalle jotain. Kirjoja joiden tarina puhuttelee itse lukijaa. Varhaiskasvattajia ohjeistettiin täyttämään Satujen lukupuuta koko prosessin ajan, viimeiseen arviointikertaan asti.

Ensimmäisen päiväkotikäynnin jälkeen varhaiskasvattajille lähetettiin sähköpostitse aloituskyselylomake (liite 3) jossa he saivat kertoa vapaasti ensivaikutelmansa prosessin yhteistyömuodosta, sisällöstä, odotuksista sekä mitä he pitivät tärkeänä yhteistyössä. Kysely kokosi ensimmäisen käynnin tunnelmat ja aiheesta nousseet ajatukset. Päiväkoti C:ssä ensitapaamiseen pääsi osallistumaan tiimin lastenhoitaja. Lastentarhanopettaja oli estynyt.

Kuvio 5. Ensimmäisen syklin toimintakuvaus



Päiväkotitiimit työskentelivät kirjaten luettua lastenkirjallisuutta Satujen lukupuuhun. Ensimmäisen syklin jälkeen tehtiin menetelmätyöskentelyn väliarviointi toisella

tapaamiskerralla, joka toteutui noin 4-5 vkon jälkeen ensimmäisestä tapaamiskerrasta. Varhaiskasvattajille annettiin runsaasti aikaa toteuttaa lukuinnostustaan.

5.2 Toinen sykli: Menetelmätyöskentely

Tämän opinäytteen toimintatutkimuksen toinen sykli muodosti tutkimuksen aktiivisimman osuuden. Varhaiskasvattajilla oli takanaan kokemuksia Satujen lukupuu-mallin käytöstä, käytetystä lastenkirjallisuudesta, lukutottumuksista, -tavoista ja -tilanteista sekä nousseista kehitysideoista. Nämä edellä mainitut asiat nostattivat paljon keskustelua. Ryhmäkeskustelut nauhoitettiin, minkä avulla täydennettiin ryhmäkeskustelumuiistiinpanoja. Keskusteluteemat koskivat luettujen satujen aiheita, kirjavalintoihin vaikuttaneita tekijöitä, lasten ja aikuisten vuorovaikutusta lukutilanteessa, lukemisen menetelmiä sekä heränneitä kehittämisideoita. Keskusteluteemoilla haluttiin kohdentaa keskustelua juuri varhaiskasvattajien lukutilanteiden menetelmäosaamisen huomioimiseen ja kehittämiseen. Varhaiskasvattajat nostivat esiin jo olemassaolevia taitoja sekä suunnittelivat uusien lukemisen menetelmien kokeilemista. He tekivät huomioita ryhmäkeskustelun aikana toistensa tavoista ja vahvuuksista lukea ääneen lapsille. Lukutilanteiden vuorovaikutukseen kiinnitettiin huomiota ja keskustelu kohdentui myös kokemuksiin jolloin lapset olivat kysyneet tai ihmetelleet luetun kirjan tarinan tapahtumia. Varhaiskasvattajat olivat käyttäneet useimmiten päiväkodeissa olemassa olevaa tuttua kirjallisuutta lukutilanteissa.

Tämän syklin aikana huomattiin tarve tutustuttaa varhaiskasvattajat monipuoliseen nyky-lastenkirjallisuuteen. Lastenkirjallisuuden eri lajit esim. runot, riimit ja uudehkot kuvakirjat eivät olleet löytäneet vielä tietänsä tämän opinäytetyön kohdepäiväkoteihin.

Nykylastenkirjailijoiden monipuolinen tuotanto oli vielä tuntematonta, kuten lastenkirjallisuus jossa käsitellään esim. elämän vaikeita asioita kuten avioeroa, kiusaamista. Satujen lukupuuta varhaiskasvattajat olivat täyttäneet lukemiensa kirjojen nimillä, josta sai hyvin ymmärryksen käytetystä lastenkirjallisuudesta. Varhaiskasvattajat kertoivat valinneensa kirjoja omien mieltymystensä mukaan ja niitä oli luettu ajatuksella, tunteella ja eläytyen.

Tämän syklin osana esiteltiin Lukki-kirjastojen (Lohja, Karkkila, Vihti) laatimaa Satupuu-diplomia, jonka tarkoituksena on innostaa tutustumaan satuihin. Satupuu-toiminnassa luetaan yhdessä ääneen lastenkirjallisuudesta kahdeksan (8) kirjaa, joista kaksi voi olla kuvakirjoja. Satuja voidaan lukea yhdessä esikoulussa, päivähoidossa sekä kotona. Varhaiskasvattajat voivat vanhempien kanssa sopia kuinka monta kirjaa tavoitteesta luetaan kotona. Luetut kirjat merkitään Satupuun lukulistaan. Kun Satupuun tavoite on täynnä, jokaiselle lapselle tai ryhmälle voidaan tulostaa Satumestarin diplomi. Tässä toimintamallissa myös lasten vanhemmat voidaan ottaa mukaan toimintaan. Satupuu-diplomin esittely oli yksi tapa tarjoilla lukemaan innostamisen menetelmä varhaiskasvattajille.

Kuvio 6. Toisen syklin toimintakuvaus



Toisen tapaamiskerran jälkeen varhaiskasvattajat saivat taas sähköpostitse kyselyn (liite 4). Tällä kertaa kysymykset koskivat lukemisen menetelmiä, tilanteita, tapoja, lapsiryhmän tarpeita lukemistilanteissa sekä lapsiryhmän tarpeita lähikirjaston palveluille. Kysely oli jatkoa ryhmäkeskustelussa alkaneelle keskustelulle sisältäen samojakin sisältöjä kuin ryhmäkeskustelussa. Kyselyn liitteenä varhaiskasvattajat saivat kirjallisuuslistan liittyen lukuinnostuksen sekä lastenkirjallisuuden käytön menetelmistä.

5.3 Kolmas sykli: Päiväkotiyhteistyön loppuarviointi

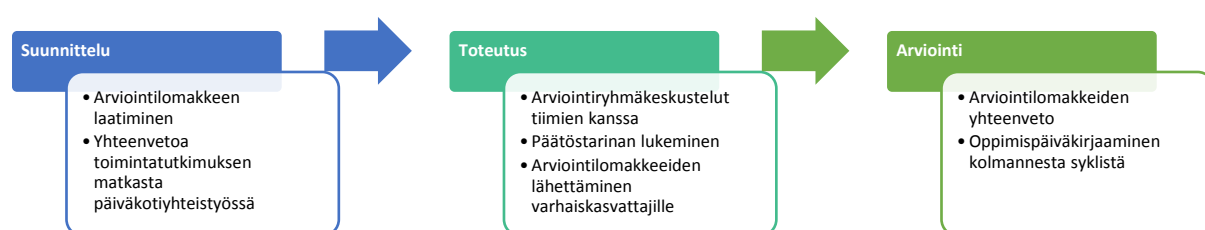
Päiväkotiyhteistyön viimeisessä syklissä aiheena oli loppuarviointi. Viimeinen tapaamiskerta sijoittui noin kolmen viikon päähän edellisestä tapaamiskerrasta. Tässä syklissä päiväkotien ehkä kiireisin ajankohta kevätjuhlineen, kesäloman aloituksineen, lasten siirtopalavereineen jne. alkoi olla ohitse ja varhaiskasvattajat olivat vapautuneet tarkasta toimintasuunnitelma-keskeisyydestä. Varhaiskasvattajien ajatukset kohdistuivat jo uuteen kauteen, sen sisältöihin, uudistuksiin ja uuden lapsiryhmän muodostukseen. Otollinen ajankohta siis päättää tutkimuksen päiväkotiyhteistyö ja jättää asiat ns. muhimaan varhaiskasvattajatiimeissä.

Kolmannessa syklissä päiväkodeissa toteutettiin viimeinen ryhmäkeskustelu, kaikkien varhaiskasvattajien läsnäollessa. Keskustelu nauhoitettiin ja litteroitiin propositiotasoisesti. Propositiotasolla litteroinnissa kirjataan ainoastaan sanoman tai havainnon ydinsisältö (Kananen 2014, 106). Ryhmäkeskustelussa varhaiskasvattajat saivat alussa kertoa yleisesti tuntemuksistaan tutkimuksen yhteistyöstä ja sen muodosta sekä arvioida Satujen lukupuun käytännöllisyyttä. Tarkoituksena oli alussa virittäytyä vapautuneeseen avoimeen keskusteluun, luoda pohja ajatuksen virralle. Rentoutuneisuus mahdollistaa luovan ajattelun,

joka taas vie ajattelun tasoa syvemmälle oivallusten äärelle. Varhaiskasvattajat avasivat kokemuksiaan omista muutoksistaan lastenkirjallisuuden lukemisessa. He arvioivat asenteidensa muuttuneen, ääneenlukemistaitojensa kehittyneen sekä heidän erilaisten vahvuuksien tulleet esiin. He kertoivat kiinnittäneensä huomiota lastenkirjallisuuden valintaan. Ryhmäkeskustelu eteni omalla painollaan ja kysymysten teemat otettiin esiin siinä tahdissa kun tilanne tuntui sopivalta. Tärkeää oli luoda keskustelusta turvallinen ja salliva ilmapiiri, joka mahdollisti erilaisten käsitysten ja mielipiteiden esittämisen. Kaikkien keskusteluteemojen läpikäyminen oli toisarvoista, koska varhaiskasvattajat saivat vastata myöhemmin arviointilomakkeen kysymyksiin, jotka toistivat ryhmäkeskustelun teemoja. Ryhmäkeskustelun teemat liittyivät satujen lukemisen menetelmiin, yhteistyön kehittämiseen tiimin sisällä, tutkimuksen yhteistyön vastaaminen ennakko-odotuksiin, yhteistyön ajankohdan ajoittumiseen sekä yhteistyön tarpeiden täyttymisen arviointiin.

Varhaiskasvattajista jokainen osallistui tasapuolisesti arviointikeskusteluun ja he kertoivat kokemuksistaan, näkemyksistään, oppimisestaan ja kehitysideoistaan vapautuneesti. Ei ollut tarve taivutella ketään kertomaan ajatuksistaan, keskustelu soljui tasapuolisesti osallisten kesken. Päiväkotiyhteistyön ryhmäkeskustelu päätettiin tarinan lukemiseen, aivan kuten yhteistyö varhaiskasvattajatiimien kanssa oli aloitettukin. Kirjaksi oli valittu ote Kate Di Camillon (2008) Eetu Keinäsen ihmeellisistä seikkailuista. Kirja sisältää vaiherikkaan tarinan posliinikanista ja sen kohtalosta. Kirjasta luettiin vain osion, koska tarina on pitkä, mutta pätkä antoi ns. maistiaisen kirjan mielenkiintoisen opettavaisesta tarinasta. Tarinalla haluttiin nostaa kiinnostusta erilaista lastenkirjallisuutta kohtaan, kirjaa jota ei herkästi ehkä tulisi valinneeksi.

Kuvio 7. Kolmannen syklin toimintakuvaus



Viimeisen päiväkotikäyntikerran jälkeen varhaiskasvattajat saivat vielä täyttääkseen arviointikyselyn (liite 5), mikä kertasi ryhmähaastattelun teemoja. Kaikissa ryhmäkeskusteluissa ei käyty lävitse keskustelun koko teemaskaalaa. Arviointikysely sisälsi kymmenen kysymystä, jotka käsittelivät varhaiskasvattajien kokemuksia tästä päiväkotiyhteistyöstä, prosessin vastaamista odotuksiin, satujen lukemisen menetelmien muodostumista, Satujen lukupuun käytännöllisyyttä, tutkijan roolia, yhteistyötä tiimin sisällä,

asioita joita jäi yhteistyössä kaipaamaan, yhteistyön ajankohtaa sekä kehitysideoita. Kyselyn päätteeksi oli mahdollisuus vielä vapaan palautteen antamiselle.

Jokaista päiväkotitiimiä tavattiin kolme kertaa. Päiväkotitiimi B:n toiveesta toteutettiin kirjanlukutuokio tiimin lapsiryhmässä, jolloin käyntejä päiväkotitiimi B:hen muodostui neljä.

5.4 Neljäs sykli: Koulutuspäivän toteuttaminen

Opinnäytteen koulutuksellinen osa piti sisällään koulutuspäivän toteuttamisen Lohjan varhaiskasvatuksen henkilöstölle elokuussa 2014. Aiheena oli lukemaan innostaminen varhaiskasvatuksessa. Koulutuspäivälle antoi pohjaa opinnäytteen toiminnallinen osuus, yhteistyö päiväkotiryhmien kanssa, josta saatuja kokemuksia hyödynnettiin lukemaan innostamisen menetelmissä sekä koulutuspäivän sisällössä. Koulutuspäivä toteutettiin yhdessä Hangon kirjastovirkailija, kertoja Agneta Möller-Salmelan kanssa. Osallistujille oli laadittu koulutuspäivän arviointilomake (liite 6). Osallistujien vastauksista muodostui tutkimusaineistoa. Arvioinnin muodostamasta tutkimusaineistosta etsittiin lukemaan innostamisen toteutumisen merkkejä koulutukseen osallistuneiden kommentteista.

Koulutuspäivän valmistelut hioivat aiheen esitysgrafiikan sisältöä, koulutustilan muokkaamista, esiintymistaitoa, läsnäoloa, puheen ja ajatusten selkeyttä sekä kouluttajien yhteistoiminnallisuutta ennen kuin itse h-hetki koitti.

Koulutustilana toimi kaupungintalon valtuustosalin, joka sisälsi tarvittavan esitystekniikan ja oli puitteiltaan muutenkin toimiva. Erinomaista oli, että kaupungintalo sijaitsee pääkirjaston välittömässä läheisyydessä, josta oli mahdollisuus saada koulutuspäivään tarvittavaa lastenkirjallisuutta. Valtuustosalin tilan tunnelmaa luotiin valaistuksella, taustamusiikilla, tehostevaloilla, istumapaikkajärjestyksellä sekä kouluttajien riittävällä liikkumatilalla. Kouluttajilla oli mahdollisuus lähestyä koulutukseen osallistuvia jättämällä riittävä liikkumapaikka istumapaikkareivien väliin.

Koulutustilaisuuden tunnelman virittäjäksi oli valittu ns. hiljaisuuden kivi - menetelmä keskittymisen avuksi. Lasikivellä hierottiin kasvoja täydessä hiljaisuudessa, etsien sisäistä rauhaa, jossa mieli on levollinen, mutta avoin vastaanottamaan. Tätä hiljaisuuden kiven - menetelmää voi käyttää lapsiryhmän kanssa, jolloin menetelmän ottaminen esiin koulutuspäivässä viitoitti tietä keskittymisen löytämiseen myös lasten kanssa työskennellessä. Koulutuspäivän sanoma, lukemisen tärkeys, otettiin esiin kuvakirjan avulla. Tilaisuuden aluksi Agneta luki William Joycen (2012) tarinan Morris Lessmoresta ja tuhansien tarinoiden talosta, joka kertoo mitä tapahtuu, kun elämään astuu kirjallisuus. Tarinan kerronnalla mallitettiin kirjan lukemisen tapaa, mutta nostettiin tarinan merkityksellisyys esiin. Kirjan tarinan avulla

oli tarkoitus avata kirjallisuuden merkityksellisyyttä ihmisen elämässä. Jouhevasti tarinasta siirryttiin koulutuspäivän sisältöön sekä lukemisen merkitykseen lapselle. Tämän jälkeen havainnollistettiin Pisa-tutkimusten lukutaidon kehitystä, jonka kautta nostettiin huolta nykypäivän nuorten lukemistottumuksista ja lukutaidosta. Varhaiskasvatuksen perusteiden myötä avattiin kirjallisuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa, minkä avulla aihetta tuotiin lähemmäs kuulijoita, heidän työelämänpiiriin.

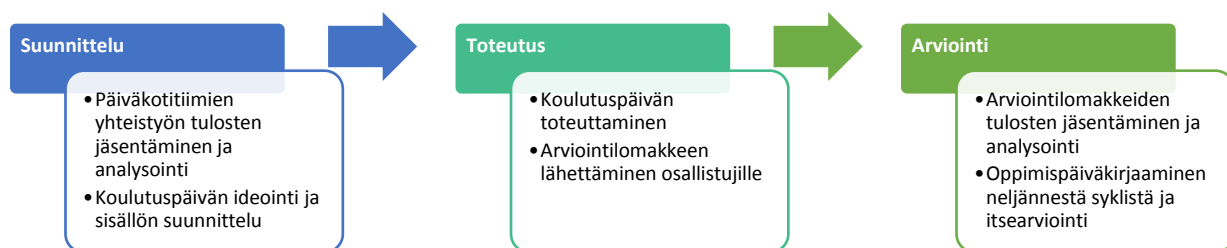
Koulutuspäivän toiminnallinen osa koostui osallistujien pienryhmätoiminnasta, johon kuului tutustuminen tilassa esillä olevaan lastenkirjallisuuteen. Osallistujajoukko jaettiin kuuteen pienryhmään. Jokainen osallistuja sai valittavakseen kirjan joka kiinnosti häntä itseään sekä kirjan joka ei kiinnostanut. Pienryhmissä osallistujat vaihtoivat ajatuksia ja perustelivat toisilleen kirjavalintansa. Tämän harjoitteen tarkoituksena oli tutustuttaa osallistujia monimuotoiseen lastenkirjallisuuteen, huomioida heidän tapojaan tehdä kirjavalintoja sekä avata näkökulmia erilaisten kirjojen lukemiselle. Pienryhmätoiminnan päätteeksi osallistujat saivat halutessaan jakaa koko osallistujajoukon kesken omat kirjavalintansa.

Päivä jatkui vielä satujen ja tarinoiden lukemismenetelmiin tutustumisella ja lastenkirjallisuuden käytön menetelmillä. Useita erilaisia lukemismenetelmiä esiteltiin osallistujille esim. taskulamppusadut, joissa kohdistetulla valolla osoitetaan kuvakirjan kuvista kohdennetusti kuvan yksityiskohtaa. Osallistujat saivat kertoa myös omista menetelmistään lastenkirjallisuuden käytössä. Osallistaminen koulutuspäivässä tavoitteli yhteisöllisen oppimisen mahdollistamista.

Päivä päättyi tarinaan, kuten se oli alkanutkin. Tämä tarina kerrottiin kosketuksen kautta, hierontasadulla, hieromalla tarinassa kerrottuja elementtejä selkään. Osallistujat jaettiin pareihin, joista molemmat tekivät Agnetan esimerkin mukaisesti hierontasadun toisilleen vaihtaen vuorollaan hierottavan ja hierojan osia. Hierontasadun kautta osallistujat saivat sananmukaisesti kosketuksen sadun muokkaamiin mielikuviin, jolla tavoiteltiin tunteen kautta tapahtuvaa eläytymistä kerrottavaan tarinaan.

Koulutuspäivän päättäminen hierontasatuun, elämyksen luominen kosketuksella, oli tarkoin harkittu elementti. Se mitä koulutuspäivään osallistujille jää mieleenpainuvimmaksi asiaksi koulutuksesta, mielihyvän muistijäljen tuottamisella oli tarkoitus syventää koulutuspäivän vaikuttavuutta osallistujille.

Kuvio 8. Neljännen syklin toimintakuvaus



Koulutuspäivän jälkeen osallistujille lähetettiin koulutuspäivän arviointilomake (liite 6) sähköpostitse. Arviointilomakkeen viisi kysymystä koskivat yleisesti kokemuksia koulutuspäivästä, satujen ja kirjojen lukemisen keinoja ja käyttömahdollisuuksia, ideoita, vinkkejä ja malleja joita osallistujat saivat satujen lukemisen menetelmistä sekä kehitysideoita osallistujien kirjojen lukemisen ja satujen käytön muodoille. Arviointilomake sisälsi myös mahdollisuuden vapaan palautteen antamiselle. Vapaassa palautteessa vastaaja voi ilmaista mielipiteensä, kokemuksensa tai kehittämisidean, joka lomakkeen muissa kysymyksissä ei ollut tullut esiin.

Arviointilomakkeen mukana koulutukseen osallistuneet saivat lisäksi myös koulutuksessa käytetyn diasarjan, lastenkirjallisuuslistan eri aihepiireistä sekä ammattikirjallisuuslistan liittyen lastenkirjallisuuden käytön menetelmiin. Arviointilomake lähetettiin kaikille 28 osallistujalle joista yhdeksän (9) palautti arviointinsa koulutuspäivästä.

6 Tutkimusaineiston kuvaus ja analyysi

Tämän opinnäytteen toimintatutkimus eteni sykleittäin päiväkotiyhteistyöstä koulutuspäivän toteutukseen. Toimintatutkimuksen aineistoa kertyi ryhmäkeskustelumuistiinpanoista ja keskustelujen nauhoitteista, varhaiskasvattajien lomakekyselyvastauksista, koulutuspäivän arviointilomakkeiden vastauksista sekä tutkijan omista oppimispäiväkirjamerkinnöistä. Lomakekyselyjen teemat seurasivat ryhmäkeskustelun teemoja. Kyselyn lähettämällä annettiin varhaiskasvattajille mahdollisuus tarkentaa tai täydentää omia vastauksiaan.

Litteroiduista ryhmäkeskustelunauhoitteista sekä kyselylomakevastauksista koodattiin aineistoa sisällönanalyttisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoitteena on löytää tutkimusaineistosta jonkinlainen toiminnan logiikka. Tutkimusaineistoa pelkistetään karsien tutkimusongelman kannalta epäolennainen aineisto pois. Tutkimusaineistoa pilkotaan osiin tiivistämisen jälkeen. (Vilka 2005, 140.) Tässä opinnäytteessä tutkimusaineistoa koottiin varhaiskasvattajien ryhmäkeskustelumuistiinpanoista, kyselylomakevastauksista sekä

koulutuspäivän arviointilomakevastauksista. Vastaukset kysymyksiin taulukoitiin sijoittamalla kaikki saman kysymyksen vastaukset alekkain. Näin toimittiin jokaisen kysymyksen kohdalla. Kun kaikkien vastaukset olivat samassa taulukossa, omista lokeroissaan, pystyi kysymysten vastauksista etsimään vastaavuuksia, joista muodostui aineiston ryhmiä. Ryhmät merkittiin eri värein, jotta ne erottuisivat toisistaan. Ryhmittely voi tapahtua analyysiyksikköinä toimivista sanoista, lauseista, lauseen osista tai ajatuskokonaisuuksista. Ryhmittelyn jälkeen muodostetaan ns. kattokäsitteet, jotka kuvaavat ryhmän sisältöä parhaiten. (Vilka 2005, 140.) Varhaiskasvattajien vastauksista ryhmittyi kattokäsitteeksi kirjallisuuden käytön menetelmien rikastuminen sekä innostaminen. Menetelmien rikastumisen alateemoiksi muodostuivat vuorovaikutus, kirjallisuuden ja kirjaston käyttö sekä lukutilanne.

Toimintatutkimuksellisessa opinnäytetyössä tutkija toimii osana tutkimusta jolloin hän itse arvioi toimintaa, osallisuuttaan sekä rooliaan tutkimuksessa kriittisesti. Tässä työssä apuna käytettiin koko tutkimuksen aikana kirjattua omaa oppimispäiväkirjaa.

Oppimispäiväkirjaaminen alkoi jo opinnäytetyön alkuvaiheessa josta se jatkui läpi koko opinnäytetyön. Oppimispäiväkirja muodostui ääninauhoitteista, jotka sisälsivät tutkijan omia tuntemuksia, oivalluksia, epäonnistumisia, oppimista, reflektointia jne. Opinnäytetyön pohdintavaiheessa yhteenvetoa ja koko prosessin analyysia koostettaessa oppimispäiväkirja näytteli merkittävää roolia. Toimintatutkimukselle tyypillisesti arviointia tapahtui syklien väleissä, jonka jälkeen parannettiin toimintaa arviointitulosten perusteella.

6.1 Ryhmäkeskustelut

Tässä opinnäytteessä käytettiin tutkimuksellisenä menetelmänä teemahaastattelun sijaan ryhmäkeskustelua. Tutkimusta suunniteltaessa tarkoituksena oli päiväkotiyhteistyössä käyttää teemahaastattelua aineiston keräämiseen, mutta ryhmäkeskustelu soveltui parhaiten kokemusten kerrontaan tähtäävään tutkimustapahtumaan. Se nosti varhaiskasvattajien kokemukset toteutuneista toimintatutkimuksen sykleistä sekä toiminnasta sen päätyttyä. Ryhmäkeskustelu nähdään vuorovaikutteiseen keskusteluun pohjautuvana aineiston tuottamisen metodina. Keskustelun vetäjä pyrkii ryhmäkeskustelussa tietoisesti saamaan aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta. (Valtonen 2011, 88-89.) Keskinäinen vuorovaikutus oli merkittävää osallistujien oman oppimisen kannalta. Innostaminen muodostuu myös siitä yhteisöllisestä oppimisesta, jonka ryhmäkeskustelun vuorovaikutus mahdollistaa. Jokainen varhaiskasvattaja sai mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan ryhmäkeskustelussa jolloin läsnäolijat pystyivät tekemään huomioita toisen toiminnasta, oppimaan ja jakamaan omia oppimiskokemuksiaan. Ryhmäkeskustelun aikana vetäjä ohjaa keskustelua ja vaikuttaa keskustelun luonteeseen (Valtonen 2011, 90). Tässä opinnäytteessä keskustelun aiheista oli laadittu teemat kysymyksineen, teemahaastattelun kaltaisesti, ja

niitä käytettiin keskustelun runkona. Yhteensä ryhmäkeskusteluja käytiin kolme jokaisessa päiväkotitiimissä.

Ryhmäkeskustelut toimivat vuorovaikutukseen innostavina elementteinä. Käydyissä ryhmäkeskusteluissa tunnelma oli rentoutunut ja oivalluksia mahdollistava. Vuorovaikutus ryhmän keskuudessa toimi jokaisessa tiimissä hyvin. Koska tiimit olivat jo tässä vaiheessa lukuvuotta ehtineet tiimiytyä ja ryhmä edusti homogeenisesti yhtenäistä ammattikuntaa, olivat edellytykset toistensa ymmärtämiselle edulliset. Vuorovaikutuksen kannalta ryhmän homogeenisyyttä pidetään yleensä tärkeänä. Homogeenisyys luo me-henkeä jolla on yhteisen kielen ja sävelen syntymiseen edesauttava vaikutus. (Valtonen 2011, 91.) Keskustelun vetäjä pyrkii luomaan luontevan kerronnan ja keskustelun ilmapiirin. Tässä tilanteessa myös istumajärjestykseen kiinnitettiin huomiota, jottei vetäjä eriytyisi muista vaan pyrkisi olemaan yhtenä osana keskustelua vaikkakin toimi virittäjänä. Vetäjä ennen kaikkea rohkaisee ja kannustaa osallistujia keskustelemaan keskenään aiheesta luomalla otollisen ilmapiirin sekä ohjaamalla keskustelua tavoitteiden mukaisesti (Valtonen 2011, 92). Osallistujat olivat jokaisella kerralla innokkaita kuulemaan, miten aihetta käsiteltäisiin ja kertomaan omia ajatuksiaan. Tämä välittyi osallistujien non-verbaalin viestinnän kautta. Jokainen osallistuja antoi toisille aikaa vastata ja prosessoida aihetta vapaasti puhumalla. Ryhmäkeskustelun vetäjän aloituspuheenvuorossa tuodaan esiin ryhmäkeskustelun säännöt ja rajat, mistä keskustellaan ja miksi sekä miten ryhmässä puhutaan. Merkityksellistä on myös, että vetäjä pyrkii osoittamaan kunnioitusta vastausten tärkeydestä koko tutkimukselle. Aloituspuheenvuoro myös määrittää odotettua vuorovaikutusta, esimerkiksi miten vapaamuotoisesti asioista keskustellaan (Valtonen 2011, 93.) Nämä edellä mainitut seikat huomioon ottaen ja hyvin valmistautuneena keskustelun vetäjän rooliin, pidettiin tärkeänä viestittää heti alussa, että jokaiselle annetaan tila ja mahdollisuus kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan käsitteillä olevasta aiheesta. Tämä loi luottamuksen, että kaikki olivat yhdenvertaisia toisiinsa nähden. Kenenkään ei annettu puhua ylivertaisesti muihin osallistujiin verrattuna. Huomattiin, että keskustelun vetäjä luo intensiteetin keskusteluun, ja tässä tilanteessa aktiivisesta vastavuoroisesta non-verbaalin viestinnän hallinnasta oli etua. Non-verbaalisti viestitään luottamusta, kiinnostusta, välittämistä, vertaisuutta ja lojaaliutta. Nämä tekijät olivat tärkeitä pitää yllä koko keskustelun ajan ja jokaisessa tilanteessa. Innostamisen haasteessa on merkityksellistä pysyä koko ajan ymmärryksen tasolla osallistujien vastauksista, lukea keskustelun tunnelmaa, elehdintää, milloin joku kaipaa apua etsiessään merkitystä omalle kokemukselleen jonka haluaa kertoa. Innostaminen on pienistä nyansseista kiinni, alkaako jokin aihe menettää kiinnostusta vai saako se uutta potentiaalia sukeltaa syvemmälle keskustelijoiden kokemuksiin.

”Keskusteluista ja toisten havannoista jäi hyvä mieli, kollegojen innostus tuntui käsin kosketeltavasti. Oli myös opettavaista huomata kuinka hyvin

käytännön asioista pystytään yhteisesti sopimaan, kun jokainen on innostunut ja motivoitunut asian hoitamiseen.”

Ryhmäkeskustelut muokkaantuivat jokainen omanlaisekseen, vaikkakin aiheista pidettiin kiinni ja vetäjänä ohjasi keskustelua tavoitteiden mukaisesti. Jokaisesta keskustelutilaisuudesta nousi esiin osallistujien luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja keskinäinen innostuneisuus aiheesta. Nämä tekijät syvensivät innostuttamista entisestään.

6.2 Lomakekyselyt

Toimintatutkimuksen päiväkotiyhteistyön sykleissä toteutuneiden ryhmäkeskustelujen välissä varhaiskasvattajat saivat vastattavakseen lomakekyselyt. Kyselyt sisälsivät lähes samoja teemoja, joita ryhmäkeskustelussa käytiin lävitse. Näiden teemojen lisäksi varhaiskasvattajat saivat arvioitavakseen myös tutkijan roolia. Lomakekyselyn kysymykset noudattivat avointen kysymysten mallia. Kysymyssanoina toimivat: mitä, miten, miksi, millainen ja kuinka. Avoimiin kysymyksiin ei voi vastata yhdellä sanalla, vaan vastaaminen edellyttää selittämistä (Kananen 2014, 88). Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden kertoa, mitä hänellä on todella mielessään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 201). Kyselyiden tarkoituksena oli saada varhaiskasvattajat palaamaan käytyyn ryhmäkeskusteluun. Kyselyiden kautta he voivat prosessoida keskustelun esiintuomia kokemuksia ja oivalluksia sekä täydentää vastauksiaan. Lomakekyselyissä avointen kysymysmuotojen kautta varhaiskasvattajat saivat mahdollisuuden kertoa ryhmäkeskusteluissa sanomatta jääneitä ajatuksiaan, joita ei ole ehkä rohjennut tuoda esiin.

7 Tulokset

Tässä opinnäytteessä haettiin menetelmiä varhaiskasvattajien innostamiseksi lastenkirjallisuuden käyttöön sekä heidän huomion kiinnittämiseen vuorovaikutteisen ääneen lukemisen merkitykseen lapsen kehitykselle. Lukemaan innostamisen keinoiksi muotoutuivat ryhmäkeskustelut, Satujen lukupuu-menetelmä, tiedon jakaminen lukemisen merkityksestä lapsen kehitykselle sekä lastenkirjallisuuteen tutustuminen.

Toimintatutkimuksen alussa selvitettiin kohderyhmän kehittämistarve. Tässä opinnäytteessä kehittämistarve oli lastenkirjallisuuden käytön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Kehittämistarvetta kohderyhmästä selvitettiin alkukartoituksessa ja tutkimuksen syklien välissä kyselyillä (liitteet 3-6). Sosiokulttuurisen innostamisen myötä varhaiskasvattajatiimit huomasivat kehittämistarpeensa. Ryhmät havaitsivat omia tapojaan työskennellä lastenkirjallisuutta käyttäen sekä lukutilanteiden vuorovaikutuksen muodostumista kasvattajien ja lasten välillä sekä siihen liittyvien oppimiskokemusten esiintymistä.

Havainnoista nousi esiin kasvattajille heidän oma tarpeensa kehittää lastenkirjallisuuden käyttöä työssään. Toimintatutkimuksen tavoitteena on tietoisuuden lisääminen juuri näiden ihmisten omasta sosiaalisesta todellisuudesta (Kurki 2006, 90). Innostamisen kautta varhaiskasvattajat pääsivät tietoisuuden tasolle omista kehittämistarpeistaan.

7.1 Innostamisen muotoutuminen

Innostamista toteutettiin päiväkotiyhteistyössä käytävien ryhmäkeskusteluiden avulla. Ryhmäkeskusteluiden aihepiirit sisälsivät tietoa lukemisen merkityksestä lapsen kehitykselle, varhaiskasvattajien lastenkirjallisuuden käytön menetelmistä ja niiden kehittämistarpeista sekä -ideoista, varhaiskasvattajatiimin sisällä tapahtuneesta muutoksesta sekä lapsiryhmän tarpeiden havainnoinnista. Ryhmäkeskustelujen lisäksi varhaiskasvattajille suunnattujen lomakekyselyiden kautta heillä oli mahdollisuus reflektoida omia kokemuksiaan, oppimistaan ja lastenkirjallisuuden käytön kehittämistarvetta heidän omassa työssään. Reflektoinnilla toivottiin innostamisen syventyvän käsillä olevasta aiheesta.

Varhaiskasvattajien innostuneisuus tutkimusta kohtaan alkoi kahden tiimin (A&B) kohdalla välittömästi jo ensitapaamisesta. Kolmas tiimi (C) lämpeni ajatukselle vasta toisella tapaamiskerralla, jossa mukana olivat molemmat yhteistyökumppanit. Keskinäinen vuorovaikutus, ajatusten vaihto tiimiläisten kesken syvensi innostamisen tasoa. Innostuneisuus näkyi varhaiskasvattajien kommenteissa korkeina odotuksina tutkijan ja varhaiskasvattajien väliselle yhteistyölle, uusien tapaamiskertojen odottamisena, työnnon kasvamisena ja uudenlaisen työpuhdin saamisena lukemiseen. Puhuttelevaksi he kokivat satujen lukemisen tärkeyden lapselle sekä pedagogisen näkemyksen tuomisen esiin lukemisen tärkeydestä lapsen kehitykselle. Koko tutkimustoiminnan aikana varhaiskasvattajat vaihtoivat ajatuksia tutkimuksen syklien välissä ryhmäkeskusteluissa, mutta myös niiden ulkopuolella päiväkotiarjessa.

”Ensitapaamisella tuli heti uutta puhtia satujen lukemiseen.”

”Puhuttelevana koen juuri lukemisen tärkeyden ja miten lukemistilanne sisältää paljon vuorovaikutusta, kyselyä, kosketusta ja kuulemistä.”

”Yhteistyö (tutkimusprosessissa) oli todella rikasta ja sain paljon virtaa lukemistuokioihin ja niiden suunnitteluun. Se myös avasi lukemisen tärkeyttä lapsen kehityksen kannalta. Tuli mietittyä tarkemmin luettua sisältöä ja keskustelua kirjan pohjalta.”

Innostuneisuus oli tarttuvaa tiimien keskuudessa ja se alkoi rikastuttaa heidän ääneenlukemisen menetelmiään ja lastenkirjallisuuden käyttöään. Päiväkodin tiimityöskentelyssä ajatusten jakaminen, vuorovaikutus, on keskeinen työn kehittämismuoto. Innostuneisuus nosti esiin uusia lastenkirjallisuuden käytön menetelmiä.

7.2 Innostamisesta nousseet lastenkirjallisuuden käytön menetelmät

Varhaiskasvattajien innostuessa kehittämään omia kirjallisuuden käytön menetelmiään he kuvailivat useita erilaisia menetelmiä, joita olivat joko kokeilleet tai toivoivat kokeilevansa. Aineistosta nousi kolme menetelmien pääteemaa, jotka ovat vuorovaikutus, kirjojen ja kirjaston käyttö sekä lukutilanne.

Merkittävänä kokemuksena varhaiskasvattajat pitivät vuorovaikutuksen muodostumista lasten ja lukijan välille, lasten itsensä keskuudessa sekä varhaiskasvattajatiimin välillä. Lukijan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa esiin nousivat läsnäolon merkitys, lasten keskittyminen ja kuuntelutaitojen kehittyminen, lapsilta nousevat kysymykset ja niihin vastaaminen, lasten ajatusten kuunteleminen, keskustelut kirjan sisällöstä, lasten osallistuttaminen ja yhdessä oppiminen. Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa nousi esiin lasten oppimiskokemukset toisiltaan. Lapsista ja heidän oivalluksistaan tarinan lukutilanteissa tehtiin havaintoja. Lasten kysymyksiin etsittiin yhdessä vastauksia, jolloin tapahtui yhteisöllistä oppimista. Luettuun tarinaan saatettiin palata vielä uudelleen toisena hetkenä tai tarina tuli lasten leikkeihin. Tiimin keskuudessa varhaiskasvattajat arvostivat muodostunutta keskustelua lastenkirjallisuuden käytöstä. He jakoivat toisilleen ajatuksia, joita oli noussut kirjan lukutilanteissa, vuorovaikutuksesta lasten kanssa tai omista tunteistaan joita kirja herättänyt. Satujen lukupuu työkaluna toimi keskustelun kirvoittajana. Erityisesti he pitivät siitä, että Satujen lukupuuta täyttämällä he tiesivät, mitä kukin oli lukenut ja miten lapsiryhmä kirjaan oli reagoinut.

”Keskustelimme enemmän kirjojen aiheista ja siitä miten lapset reagoivat kirjojen sisältöihin eritavalla.”

”Saimme tärkeitä havaintoja lasten ajatuksista ja ymmärtämisen tasosta. Mietimme myös tulevien pienryhmien jakamista uudelta pohjalta.”

”Jonkun lapsen maailma on avautunut, kun ymmärtänyt millainen lapsi todellisuudessa on. Sitä kohtaa lapsen tietyllä kiinnostuksen tasolla esimerkiksi, tulivuoret-kirjan avulla. Miksi tietyllä lapsella synkkaa jonkun toisen lapsen kanssa? Koska heillä on sama intensiteetti johonkin kiinnostuksen kohteeseen.”

Varhaiskasvattajat oppivat näkemään jonkin lapsen uusin silmin ja he oppivat myös omista kiinnostuksen kohteistaan. He alkoivat kiinnittää huomiota omiin kirjavalintoihinsa ja toivoivat sen tueksi kirjavinkkausta. He pohtivat mm. millaiset kirjat soveltuvat esimerkiksi suomea toisena kielenä puhuville lapsille. Kirjojen sisällöllä oli paljon merkitystä kirjavalinnassa. Satujen lukupuu-malli koettiin hyväksi keinoksi huomioda luetut kirjat sekä pohtia uusia kirjavalintoja.

”Ajatteli tarkemmin millaisia kirjoja valitsen luettavaksi ja miksi?”

”Satujen lukupuu sai miettimään enemmän kirjojen sisältöä.”

Omissa kirjavalinnoissaan he nostivat esiin eettisyyden, kirjan muodostaman sanoman ja myös tietokirjallisuuden tuoman tiedon. He halusivat lukea lapsille kirjoja, jotka käsittelivät eri teemoja esim. ystävyyttä, eläimiä sekä hyviä tapoja. Tärkeänä huomiona he pitivät lapsen oman kirjavalinnan kunnioittamisen. Varhaiskasvattaja ei saisi vähätellä lapsen kirjavalintaa siksi, ettei itse pidä lapsen valitsemasta kirjasta. Lapsille haluttiin antaa mahdollisuus omiin kirjavalintoihin, myös tuomalla kotoa oma mieluinen kirja. Varhaiskasvattajat kehittivät Lapsen oman kirjan päivä -idean. Erilaisiin kirjavalintoihin lapsia voisi rohkaista valitsemalla varhaiskasvattajien toimesta useita kirjoja valmiiksi, joista lapsi valitsee mieluisen. Tällä ajatuksella lapselle tarjoutaisiin valitusti erilaista kirjamateriaalia, tutustutettaisiin erilaisiin kirjoihin. Kirjoista lapsi saisi itse valita häntä kiinnostavan kirjan. Varhaiskasvattajissa heräsi ajatus myös itselle rakkaan kirjan lukemisesta lapsille. Tällöin heidän oma tunne kirjaansa voisi välittyä lukutilanteessa. He arvelivat, että tuttua kirjaa lukee tunnepitoisemmin, koska tarinan haluaa jakaa lapsille. Vanhoja satuja luettiin yhdelle lapsiryhmälle, jolloin varhaiskasvattajat huomasivat yllätyksekseen levottoman ryhmän rauhoittuvan sadun kuunteluun erityisellä tarkkuudella.

”Oli yllätys kun luettiin vanha Grimmin satu: Rimppakinttu, se olikin lapsista hirveän mielenkiintoinen. Se oli jännittävä ja lapset keskittyivät siihen tosi hyvin, mitä seuraavaksi tulee...on kyllä ollut semmoisia kirjoja, että meidän vaikeasti hiljaiseksi saatava ryhmä on saatu hiljaiseksi...nimenomaan tuosta meidän omasta kirjahyllystä napattu kirja ja sitten ne onkin aivan jännittyneitä, mitä seuraavaksi tapahtuu.”

Kirjaston nähtiin mahdollisuutena tarjota erilaista lastenkirjallisuutta sekä myös saada apua kirjavinkkaukseen. Toiveena olisi löytää kirjoja, joissa olisi selkeä sanoma ja joista syntyisi keskustelua lasten kanssa. Haastavana nähtiin eri tasoiset kuuntelijat lapsiryhmissä. Jotkut lapsista jaksavat kuunnella, jotkut taas eivät. Varhaiskasvattajat pohtivat millaisia kirjoja valita erilaisille kuuntelijoille. Ajatus kahden keskisistä lukuhetkistä lapsen kanssa voisi

ratkaista keskittymisongelmat. Lähikirjastoon toivottiin käyntejä aukioloaikojen ulkopuolella, koska lähikirjaston viikon ainoa aamupäivän aukioloaika ruuhkauttaa kirjaston. Varhaiskasvattajilta nousi myös idea pyytää kirjastosta jonkin tietyn teeman mukaisia kirjoja, jotka he voisivat noutaa vaikka kirjaston aukioloajan ulkopuolisena aikana. Kirjaston ja päiväkodin yhteistyömuodoksi ehdotettiin satutunteja kirjastossa ryhmän pienemmille lapsille. Varhaiskasvattajan toivoivat myös opastusta lapsille kirjaston käyttöön sekä kasvattajille itselleen lisää tietoa eri lastenkirjallisuuden hyllysijainneista. Yksi varhaiskasvattajatiimeistä päätti pohtia koko päiväkodin yhteisenä asiana lähikirjaston käytön lisäämistä. He haluaisivat vakiinnuttaa kirjastovierailut heidän viikko-ohjelmaansa.

”Vakituinen kirjastossa käyminen tutustuttaa varmasti parhaiten kirjojen maailmaan. On tärkeää lukea kaikenlaisia kirjoja, lastenkirjallisuuden klassikoita mutta myös nykykirjallisuutta.”

”Kirjojen esittelyä, mistä löytyvät ja kirjastonkäyttöä. Yllättävän vähän lasten kotoa käydään kirjastossa. Ihan kirjaston käytön neuvontaa, mitä sieltä löytyy. Kirjaston käytön voisi aloittaa ennen kouluikää, ihan pienetkin.”

Satujen ja tarinoiden lukemistilanteisiin kumpusi paljon kehittämisideoita. Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä lukutilanteiden tunnelman luomista, jolla tehostettaisiin kirjan tarinaan eläytymistä. Heidän mielestään valaistus, musiikki, kankaiden käyttö, käsinuket tai tikku-ukot sekä tunnusteltavat esineet luovat tarinoiden lukemiseen tunnelmansa. Lukutila olisi myös tärkeä valita tarkoin, jotta kuunteleminen ja tarinaan keskittyminen olisi mahdollista. Ympärillä olevat häiriötekijät kuten äänet ja liikehdintä olisi minimoitava tarkoin.

”Voisimme luoda lukunurkkauksen, tehdä ilmoituksen - olemme lukuretkellä.”

Varhaiskasvattajat löysivät myös erilaisia lukemisen keinoja, joilla tehostaa eläytyvää lukemista. He huomasivat, että lukijan omat äänenpainot, tauotukset, eleet, ilmeet, ääniefektit esim. koputukset, narinat, askeleet, katsekontakti, kirjan roolihahmojen erilaiset äänet auttavat lapsia eläytymään kirjan tarinaan. Lukijan omien tunteiden esiintulo lukutilanteessa koettiin myös positiiviseksi. Lapsen herkistyminen tarinaan, tunteiden pintaan nouseminen esimerkiksi itkuna, saattoi olla toisista lapsista hämmäntävää. Päiväkoti C:n lapsiryhmässä asiaan oli totuttu erään lapsen aina herkistyessä kuulleessaan tietyt sadut.

”Yhdelle pojalle nousee kyyneleet silmiin, on niin tunteella mukana, etenkin kun luetaan Niko-lentäjän poikaa tai Pieni Merenneito-satua. Toiset lapset saattavat kuiskata lukijalle, että poika itkee.”

"Itse koen tunnelman luomisen tärkeänä, jotta pääsee sisään sadun maailmaan."

Aikuisen läheisyys lapsiin koettiin tärkeänä osana lukutilannetta. Lapsella on mahdollisuus tulla syliin tai saada tarvitsemansa kosketuksen. Lapsi saattaa kaivata turvallisuuden tunnetta lukijan läheisyydestä. Satujen ja tarinoiden jännittävässä tunnelmassa läheisyys on tärkeää. Läheisyydessä lapsi myös aistii lukijan kokonaisvaltaisen läsnäolon.

7.3 Innostamisen toteutuminen

Jokaisessa syklin välissä toteutuneessa kyselyssä varhaiskasvattajilla oli mahdollisuus antaa vapaasti palautetta. Tämä siksi, että kyselyn kaikki kysymykset eivät aina vastaa sitä tarvetta, jota vastaaja ehkä haluaa kertoa. Varhaiskasvattajat saivat kertoa omia ajatuksiaan ja mielipiteitään yleisesti Satujen lukemaan innostamisen yhteistyöstä. Mielipiteet yhteistyöstä muodostuivat positiivisiksi. Varhaiskasvattajat kuvailivat kokemusta yhteistyöstä esimerkiksi innostuttavaksi, herättäväksi ja hedelmälliseksi.

"Innostunut, kun huomasin miten lapset jaksavat keskittyä kuuntelemaan ja lukemisen yhteydessä keskustelut rikastuivat."

"Innostuin uudestaan kirjojen ja satujen lukemisesta lapsiryhmälle."

Kirjojen sisältö ja lukemisen merkitys nostettiin myös esiin positiivisena kokemuksena. Lukutilanteeseen valittava kirja ei olekaan aivan merkityksetön vaan aiempaa tarkemmin varhaiskasvattajat pohtivat mitä lukea.

"Kirjan lukeminen noussut arvoonsa! Sisältyy paljon muuta kuin vain lukeminen, nostanut päätään sieltä kaiken muun toiminnan keskeltä. Kirjojen lukeminen on oppimista, ei enää päivän täytötoimintaa."

"Kirja on keinona asian kerronnan välineenä. On muistunut mieleen, että voisi käyttää kirjaa paremmin jonkin asian käsittelyssä, esim. ystävyys. Lapsi voi samaistua kirjan henkilöihin."

"Rikastuttanut omaa työtä lukemisen tiimoilta. Enemmän miettinyt kirjan sisältöä, mitä tuo tullessaan kun lukee tietyn kirjan."

Varhaiskasvattajat huomioivat myös omaa muutostaan suhtautumisessa kirjallisuuden käyttöön tai lukemisen arvostamiseen. Uuden ajattelutavan nähtiin vaativan tiimiläisiltä

kykyä heittäytyä ja ennakkoluulottomuutta, ettei lukutilanteessa vain suoritettaisi laadittua käsikirjoitusta. Huomio kiinnittyi myös siihen, miten arjen keskellä liian vähän tulee mieltineeksi satujen merkitystä lapselle. Yhteistyöstä he nimesivät saaneensa hyviä ideoita ja ajatuksia, joita pyrkivät käyttämään lapsiryhmässä tulevalla kaudella.

”Hyvä ja positiivinen asenne ensi syksyyn. Olen innostunut suunnittelemaan toimintaa satujen ympärille ja miten voisi lisäksi osallistaa lapsia mukaan satuprojekteihin.”

”Jatkamme aiheen kehittämistä syksyllä mm. yhteistyön vakiinnuttamisella kirjastoon ja kartoittamisella miten satujen lukemisen menetelmiä kehitetään ryhmässämme lisää.”

”Olemme havahtuneet uudelleen loistavaan työtapaan, joka niin usein tehdään kiireellä. Satujen lukemisen avulla voimme saada aivan eri tavalla kontaktin lapsiin ja osallistuttaa heitä ilmaisemaan millaiset asiat heitä kiinnostavat.”

Päiväkotiyhteistyön ajankohtana toimi loppukevät - alkukesä. Vaikka varhaiskasvattajat pitivät osin ajankohtaa kiireisenä, he kuitenkin totesivat ajankohdan hyväksi tulevan toimintakauden suunnittelun näkökulmasta. Heistä yhteistyö ajallisesti ei ollut kovinkaan pitkä, mutta aikaan suhteutettuna he olivat saaneet paljon toiminnasta irti. Kevät myös koettiin sopivaksi ajankohdaksi sillä lukemiseen liitettiin vuodenaikaan sopivaa kirjallisuutta, joka osaltaan siivitti mukavasti kevättä.

”Tälle asialle ei voi olla oikeastaan hyvää tai huonoa ajankohtaa, kun aihe on aina ajankohtainen.”

Koulutuspäivästä virinneestä innostuneisuudesta kertoivat osallistujien täyttämän arviointilomakkeen vastaukset. Kokemukset koulutuspäivästä olivat olleet hyviä ja innostuneisuus välittyi kommentteista.

”Virkistävä, aisteja virittelevä, innostava ja mieleenpainuva koulutus, josta oli konkreettista hyötyä työhön”

”Innostava ja hyvä muistutus ”perusasian” ääreen palaamisesta. Lukemista painotetaan, mutta luennosta sai taas vinkkejä kuinka tärkeää valmistautuminen satujen lukemiseen on. Emme ”vain” lue kirjaa.”

Osallistujat luonnehtivat koulutuspäiväkokemuksiaan monipuolisin sanoin:

Innostunut, virkistävä, aisteja virittelevä, mieleenpainuva, positiivinen, miellyttävä, konkretiaa työhön, muistutus perusasian äärelle palaamisesta, tarpeellinen, hyvä, asia jäi hautumaan, uusia ideoita, antoisia sekä kertaus päiväkotiyhteistyöstä.

Vapaassa palautteessa innostuneisuus välittyi muun muassa osallistujan ehdotuksesta jatkaa lukemaan innostamisen koulutuksia.

”Tykkäsin kovasti, oli aivan mahtavan hyvä. Kehuin koulutusta entisille työkavereilleni päiväkodissa ja he innostuivat asiasta niin, että hekin haluaisivat vastaavaan tilaisuuteen. Teille varmasti riittäisi kysyntää, jos päättäisitte lähteä ”kiertueelle” ☺”

Lukemaan innostamisen koulutukseen osallistuminen oli mahdollista myös myöhemmässä vaiheessa, koska koulutuksia jatkettiin Lohjan varhaiskasvatuksen johdon pyynnöstä.

Kuten toimintatutkimuksen prosessimaisessa toiminnan ja arvioinnin syklissä, sosiokulttuurisen innostamisen arviointi on parhaimmillaan koko toiminnan ajan jatkuvaa prosessiarviontia. Kaikki toiminnassa mukana olevat ihmiset ovat itse keskeisesti mukana myös arvioinnissa. Prosessiarvioinnin päätavoite on jatkuva parantaminen ja perustuu kuten muukin innostamisen prosessi, paremman huomisen rakentamiselle. Arviointi peilaa, kirkastaa ja parantaa toiminnalle asetettuja tavoitteita. Evaluointi ja toiminta kehittyvät kiinteässä vuorovaikutuksessa koko innostamisen prosessin ajan. (Kurki, 2006, 150.) Tässä opinnäytteessä arviointia tapahtui varhaiskasvattajille suunnatuissa kyselyissä toimintatutkimuksen syklien välissä sekä koulutuspäivään osallistuneille jaetussa arviointilomakkeessa. Kyselyiden kautta varhaiskasvattajat saivat prosessoida omia tapojaan käyttää lastenkirjallisuutta, mikä antoi mahdollisuuden heidän omien kehittymistarpeidensa huomioimiselle, mutta myös omien vahvuuksien löytämiselle. Kyselyt antoivat tärkeää tietoa varhaiskasvattajien oppimiskokemuksista, heidän käyttämistään kirjallisuuden käytön menetelmistä, lapsiryhmän tarpeista, tiimityöskentelystä, kirjavalinnoista, kirjaston käytön tarpeesta sekä kehittämisideoista. Koulutuspäivän arviointilomake nosti esiin koulutuksessa tapahtuneen innostamisen onnistumisen, osallistujien kiinnostuksen heräämisen käsiteltävään aiheeseen. Oppimispäiväkirjaukset taas dokumentoivat tutkijan omaa arviointia koko prosessin ajan.

7.4 Tutkijan rooli innostajana

Toimintatutkimuksessa, jossa sosiokulttuurinen innostaminen määrittää tutkijan toimintamuodon on tutkijan rooli merkittävässä asemassa. Se miten sisälle tutkija pääsee tutkittavien yhteisöä, osalliseksi oppimisesta on lopputuloksen kannalta tärkeää. Tutkija

roolissaan ei ole ns. besserwisser, kaikkietävä osaaja vaan tutkija on aktiivinen asiantuntija, joka vastaa muutoksesta ja tietää muita osallistujia paremmin miten muutos toteutetaan. Tutkija on paremminkin muutosagentti. (Kuula 1999, 129-133). Tutkijan on tehtävä itsestään tutkimuskohteelle väline, jonka avulla he voivat saavuttaa tavoitteensa. Tutkijan toimiminen välineenä toteutuu avun antamisena, kysymyksiin vastaamisena, ratkaisujen löytämiseen johdattamisena, tukemisena ja positiivisuuden ylläpitämisenä. Tutkija antaa itsestään ja persoonastaan paljon toimintatutkimukselle. Tutkija rakentaa yhteisöllisyyttä, itse osana sitä.

Yhteisöllisyys aidossa merkityksessään on yhteisten intressien ja arvojen ohjaamaa sosiaalista toimintaa. Yhteisöllisyyden tunnusmerkkejä ovat dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen ja samalla integraatio sekä pysyvyys. Aidossa yhteisöllisessä suhteessa luodaan sosiaalisen toiminnan malli, joka saa institutionaalisen muodon ja johtaa pysyvään uudistumiseen. (Kurki 2006, 130.) Tutkijan on kyettävä dialogiaan, yhdessä tapahtuvaan ajatteluun, tasavertaiseen osallistumiseen perustuen. Dialogisuus sisältää solidaarisuuden, avoimuuden, jolla tähdätään uudistumisen kautta integraatioon ja sen pysyvyyteen. Tutkija toimintatutkimuksen dialogissa, tasavertaisena, solidaarisena ja avoimena toimijana toteuttaa yhdessä tutkimuskohteensa kanssa muutosta yhteisöllisesti. Dialogissa ihminen voi saada tiedon siitä miten toiset ihmiset kokevat todellisuuden, mikä auttaa tiedostamaan sen mitä itse tietää ja mitä ei vielä tiedä. Yhteisöllisyydessä dialogi on se hetki, jolloin ihmiset kohtaavat toisensa reflektoidakseen todellisuutta. (Kurki 2006, 131-132.) Sosiokulttuurisessa innostamisessa dialogi tutkijan välineenä asettaa hänet tasavertaiseen asemaan tutkimuskohteensa kanssa, ns. besserwisseriys poistuu. Tutkijan täytyy herkistyä refleктоimaan omaa asemaansa koko toimintatutkimuksen ajan, jottei aseta itseään yliverlaiseen asemaan tutkimuskohteeseen nähden. Innostajan roolissa tutkija auttaa tutkimuskohdetta oivaltamaan miten asetettu tavoite saavutetaan. Innostaja luo uskoa osallisten keskuudessa, luottamusta heidän kykyihinsä ja ammattitaitoonsa. Innostaja näkee toimijoiden vahvuudet ja kehittämistarpeet, mitkä nostetaan dialogissa esiin. Innostaja ohjaa heitä pysyvään uudistumiseen, jonka tavoitteena on parempi tulevaisuus.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän toimintatutkimuksen edetessä opinnäytteen tutkimustehtäväksi muodostui varhaiskasvattajien innostaminen lastenkirjallisuuden käyttöön sekä varhaiskasvattajien huomion kiinnittäminen vuorovaikutteisen ääneen lukemisen merkitykseen lapsen kehitykselle. Työn alkulähtökohtana oli satujen lukemaan innostaminen varhaiskasvatuksessa. Laajemmin aiheeseen syvennyttäessä ja kokonaiskuvan muodostuessa yhdeksi opinnäytteen painopisteeksi nousi kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa. Merkityksellistä oli myös katsantokannan laajentaminen saduista yleisesti lastenkirjallisuuteen, sillä tämän

opinnäytteen innostaminen pyrki tutustuttamaan varhaiskasvattajia lastenkirjallisuuden moniin erilaisiin muotoihin. Sadut ovat yksi, mutta vain yksi osa lastenkirjallisuutta.

Toimintatutkimuksen oppivan syklin avulla voitiin jalostaa varhaiskasvattajien lastenkirjallisuuden käytön menetelmiä ja mahdollistaa innovaatiota. Päiväkotiyhteistyössä varhaiskasvattajien kanssa ei ollut tarkoitus, että tutkija esittää suoria kirjallisuuden käytön malleja (poislukien aloituksessa sadun lukemista) vaan pyrkimyksenä oli antaa varhaiskasvattajille mahdollisuus omiin innovaatioihin ja omien vahvuuksien löytämiseen. Kuten toimintatutkimukselle tunnusomaista on, tutkimus lähtee pienestä, ehkä yhden henkilön aloitteesta, mutta se laajenee usein laajemman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi. Tutkija on ikään kuin muutosagentti, jonka luoma interventio saa mukaan muitakin toimijoita kehittämistyöhön. (Heikkinen & al. 1999, 50.) Päiväkotiyhteistyön tulosten pohjalta näin voi todeta tapahtuneen. Varhaiskasvattajien innostuneisuuden myötä he aikoivat jatkossa jakaa lastenkirjallisuuden käytön tietämystään ja jatkaa työtä eteenpäin yhteistyönä esimerkiksi lähikirjaston kanssa. Toimintatutkimuksen kautta työtään kehittävien yksilöiden yhteisö toimii ajatusten ja kokemusten vaihdon foorumina (Heikkinen & al. 1999, 50).

Innostamisen arviointi ei ole pelkkää prosessiarviointia. Tarvitaan myös toiminnan päättymisen jälkeen tapahtuvaa, selkeästi tuloksiin suuntautuvaa loppuarviointia. Lähtökohta on arvioinnin huolellinen suunnittelu. Silloin päätetään, kuka tai ketkä arvioivat ja muistetaan, että itsearviointi on innostamisessa välttämätöntä. Samalla päätetään myös, mitä arvioidaan ja miksi. Sosiokulttuurisen innostamisen toteuttamisvaiheessa on koko ajan otettava huomioon ihmisten herkistyminen, turhien toimintojen karsiminen pois, ryhmän kiinteyden ylläpitäminen ja luovuus. Vaikka oppiminen on oleellinen osa innostamisen toimintaa, on kuitenkin pidettävä mielessä se vaaara, että innostamisen tilanteet voivat muodostua pelkiksi jäykiksi opetustilanteiksi. (Kurki 2006, 127, 151.) Tutkimuksen toteuttamisvaiheessa on tärkeää muistaa yhteisöllisen oppimisen mekanismeja esim. jakaminen, kuunteleminen sekä vuorovaikutustaidot. Dialogin hallinta nousee esiin. Tutkija ei ole toteuttamistilanteissa opettaja, vaan yhteisöllisesti oppiva osapuoli. Tähän tavoitteeseen pyrittiin kertomalla tutkijan omasta tasavertaisesta roolista päiväkotiyhteistyön varhaiskasvattajille sekä koulutuspäivän osallistujille. Tasavertaisuutta edisti tuntemus kenttätöystä varhaiskasvatuksessa sekä tutkijan saman ammattikunnan edustaminen. Tasavertaisuutta loi tutkijan toteamus myös omasta oppimisesta osana toimintatutkimusta. Koulutuspäivään osallistuneiden olemassaolevan ammattitaidon korostaminen rohkaisi heitä uskomaan omiin kykyihinsä. Varhaiskasvatustyössä kasvattajista jokainen on omanlaisensa lukija. Jokaisella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, mutta voimme oppia muuttamaan heikkoudet vahvuuksiksi. Myös tutkija on toimintatutkimuksessa oppiva kohde. Päiväkotiyhteistyössä tutkija myönsi oman heikkoutensa kuuntelutaidossa, jonka toivoi tässä tutkimusprosessissa harjaantuvan.

Sosiokulttuurisen innostamisen keskeisiä käsitteitä ovat yhteisöllisyys, osallistuminen, herkistyminen, dialogi, luovuus ja toimintaan sitoutuminen (Kurki 1998, 40). Tässä opinnäytteessä nämä keskeiset käsitteet tulivat hyvin esiin. Yhteisöllisyys ja osallistuminen muotoutuivat jo ensimmäisessä tapaamisessa varhaiskasvattajatiimien kanssa. Yhteisöllisyyttä korostettiin myös koulutuspäivässä tasavertaistamalla tutkija ja koulutukseen osallistujat samalle tasolle, osoittamalla tutkijan edustavan myös varhaiskasvattajien ammattikuntaa kertomalla tutkijan ammattitaustasta ja työn tuntemuksesta. Toteamalla myös tutkijan olevan oppivana osatekijänä toimintatutkimuksen prosessissa luotiin yhteisöllistä perustaa tutkijan ja osallistujien välille. Yhteisöllisyyttä osallistujien kesken tuettiin pienryhmätoiminnan avulla. Osallistujat jaettiin sattumanvaraisesti kuuteen pienryhmään, jossa he saivat tutustua lastenkirjallisuuteen ja jakaa mielipiteitään valitsemistaan lastenkirjoista. Koulutuspäivässä kuulijoiden osallistaminen kertomaan omista tavoistaan käyttää lastenkirjallisuutta, lukea satuja ja tarinoita loi mahdollisuuden kaikkien oppimiskokemuksille. Luovuus lasten kanssa tehtävässä työssä, lastenkirjallisuuden käytössä, luo pohjaa moninaiselle oppimiselle sekä lasten että kasvattajien keskuudessa. Innostamisen muotoutuessa vaikutukseltaan syvemmäksi, se sitouttaa tutkimuskohdetta toimimaan tavoitteiden asettamalla tavoilla. Muutos tapahtuu heissä itsessään ja halu muuttaa toimintatapojaan koetaan tarpeelliseksi.

Validiteetti ja reliabiliteetti mittaavat tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Nämä ovat tutkimuksen luotettavuusmittareita. Toimintatutkimuksen luonne vaikeuttaa sen luotettavuusarviointia. Validiteetilla varmistetaan oikean tutkimusmenetelmän käyttö, oikea mittari ja oikeat mitattavat asiat. Ongelman muodostaa se, mikä on se ”oikea” missäkin tilanteessa. Miten sitä oikeaa mitataan, arvioidaan ja määritellään. Reliabiliteetilla mitataan taas tutkimuksen pysyvyyttä, eli sitä, että tutkimusta toistettaessa tutkimustulokset pysyvät samoina. Toimintatutkimuksen luotettavuusarviointiin eivät sellaisenaan sovellu perinteiset laadullisen tutkimuksen luotettavuusmittarit. Toimintatutkimuksen tutkimustulosten luotettavuutta arvioidaan tulosten, menetelmien ja tiedonkeruun riittävän tarkalla dokumentaatiolla. Ulkopuolisen arvioitsijan on mahdotonta päätellä tutkimuksen luotettavuudesta mitään, jos dokumentaatiota ei ole tehty riittävän tarkasti. (Kananen 2014, 125-126, 131.) Dokumentaatio kohdistuu toimintatutkimuksen syklien, lähtötilanteen, lopputuleman sekä tutkimusmenetelmien yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Tämä edellyttää tutkijalta strukturoitua tutkimusprosessin vaiheiden ylöskirjaamista. Yksinkertaisimmillaan se tapahtuu tutkimuspäiväkirjan avulla. (Kananen 2012, 165.) Tässä opinnäytteessä dokumentointi kulki tutkimuksen alusta asti pitkäjänteisenä oppimispäiväkirjaamisena. Dokumentaatiota tuotettiin myös päiväkirjan ääninauhotteilla, joiden tarkoituksena oli tallentaa tuoreeltaan tutkijan tuntemukset, oivallukset ja oppimiskokemukset toimintatutkimuksen sykleissä. Innostamisen dokumentaatiota pyrittiin keräämään myös

varhaiskasvattajille suunnatuissa lomakekyselyissä, jossa he saivat prosessoida omaa oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan tutkimuksesta. Koska innostaminen puhuttelee juuri ihmisen tunteita, pyrkii saavuttamaan oppimisen ilon ja tarpeen sekä tahtotilan tulevaan muutokseen sen dokumentointi voidaan tehdä keräämällä kuvauksia kokemuksista.

Toimintatutkimuksessa ja sosiokulttuurisessa innostamisessa merkittävässä roolissa ovat toimijoiden yhteistoiminnallisuus. Etenkin innostamisessa tutkijan oma persoona ja sen voimavarojen käyttö antaa merkityksellisen leiman innostamisen syvyydelle. Yhteistoiminnallisuuden onnistuminen on kokonaisuuksien summa, mutta viitekehyksen sille muodostavat toimijoiden henkilökemia. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ei tutkimuksen toistamisen kautta syntyvää luotettavuutta voida arvioida tutkimuksen ainutkertaisuuden vuoksi.

Tässä opinnäytteessä haettiin menetelmiä varhaiskasvattajien innostamiseen lastenkirjallisuuden käyttöön. Keinoiksi muodostuivat ryhmäkeskustelut, Satujen lukupuu-menetelmä, tiedon jakaminen lukemisen tärkeydestä lapsen kehitykselle sekä lastenkirjallisuuden sekä sen käytön esittely koulutuspäivässä. Yhteisöllinen oppiminen ja tutkimuskohteen osallistaminen näyttelivät kantavaa tekijää innostamisessa. Näistä innostamisen muodoista syntyi tämän tutkimuksen lukemaan innostamisen malli.

Tätä tutkimusta on tehty tunteen palolla sen alkumetreistä lähtien. Nälkä on kasvanut tehdessä ja innostus on saanut uusia muotoja. Tieto lukemisen tärkeydestä on lisääntynyt nälän kasvaessa, mikä on saanut aikaan myös tarpeen jakaa informaatiota eteenpäin. Kuulan mukaan tutkijan erityistaidoiksi mainitaan kykyä olla ymmärtäväinen ihminen, koska tie toimintatutkijaksi kulkee halun ja tahdon kautta pääsystä mahdollisimman lähelle tutkittavia, samanvertaiseksi tutkittavien rinnalle. Toisaalta tutkija astuu sisälle tapahtumiin ja toisinaan niistä ulos, jolloin tutkijan rooli vuorottelee sisä- ja ulkopuolisuutena suhteessa tutkimuskohteeseen. (Kuula 1999, 122.) Tutkijan omaa roolia reflektoidessa auttoivat oppimispäiväkirjaukset sekä äänipäiväkirjanauhoitteet syklien välissä. Ne edesauttoivat asettumista tutkimuksessa ulkopuolisen asemaan. Kirjausten ja etenkin nauhoitteiden kautta pystyi aidosti tavoittamaan sen hetkisen tunnelman syklissä tapahtuneen toiminnan jälkeen ja omiin oppimiskokemuksiin. Omasta äänestä pystyi palauttamaan mieliin ne ajatukset, jotka silloin olivat merkityksellisimmät. Jokaisen syklin jälkeen päällimmäinen tunne oli onnistumisen tunne. Asetettu tavoite oli saavutettu, innostaminen oli toteutunut. Se välittyi vuorovaikutuksessa varhaiskasvattajien kanssa. Jokaisen päiväkotivierailun ja varhaiskasvattajien tapaamisen sekä koulutuspäivän päättymisen jälkeen huomasi jännittyneisyyden laukeavan ja endorfiinin virtaavan elimistössä. Toisin sanoen takki oli tyhjä jokaisen kerran jälkeen. Tapaamisen hetkissä sekä koulutuspäivässä tutkijana läsnäolo oli sataprosenttista. Keskittyminen ja aiheessa pysyminen ei saanut herpaantua, ettei menettäisi

jotakin merkittävää tilannetta, sanaa, kokemusta tai pohdintaa joita edellä mainituissa tilanteissa tuli esiin. Jokaiseen tapaamiseen ja etenkin koulutuspäivään pyrki valmistautumaan psyykkisesti hyvin. Tyhjiystila syklien tai koulutuspäivän jälkeen kesti hetken ja suhteellisen pian sitä kokosi ajatukset, syklin tuomat kehitysideat ja lähti suunnittelemaan uutta. Tutkijan oma kasvu asiantuntijan rooliin tapahtui vähitellen. Lähtökohtaisesti tutkimuksessa tutkija toimi innostajana, mutta myös aiheen asiantuntijana. Tie kulki kouluttajan rooliin. Tärkeää kehityskulussa oli huomata omat vahvuutensa, mutta myös heikkoutensa. Ensiarvoisen merkityksellistä olikin saada palautetta tutkija toiminnasta tutkimuksen kohteelta, varhaiskasvattajilta. Sosiokulttuurisessa innostamisessa tutkijan rooli on toimia osana toimintatutkimusta. Tutkijan anti tutkimuksen onnistumiselle on merkittävä hänen roolin ollessa innostaja. Tästä syystä varhaiskasvattajat saivat arvioida tutkijan roolia, toimintaa sekä vaikutusta tutkimukselle. Varhaiskasvattajien arviointivastauksissa tulivat esiin positiiviset kokemukset tutkijan roolista, toiminnasta, saadusta tuesta sekä asioiden selkeyttämisestä.

Toimintatutkimuksen rooli inhimillisten käytäntöjen muuttamisen välineenä on paljolti yhteydessä siihen, missä määrin toimintatutkija on onnistunut muodostamaan tutkittavien kanssa yhteisen sopimuksen (Kuusela, P. 2005, 53). Arviontia tekevät toiminnassa mukana oleva ihmiset, joten käsitykset muotoutuvat heidän näköisikseen. Tutkija itse pyrkii asettumaan tutkimuksen ulkopuolelle ja arvioimaan omaa käytöstään ulkopuolisen silmin. Opettavaista oli pysyä nöyränä, muistaa oma pienuutensa ja korostaa samanarvoisuutta tutkimuskohteen kanssa. Toimintatutkimuksessa tutkija on osa oppivaa ja kehittyvää tietoisuutta. Sosiokulttuurinen innostaminen nostaa näkyviin tutkimuskohteen, tässä varhaiskasvattajien, vahvuudet ja olemassaolevan ammattitaidon liittyen lastenkirjallisuuden käyttöön. Tutkijana ammentaa varhaiskasvattajien kertomista uusista menetelmistä ja ideoista käyttää lastenkirjallisuutta. Suurinta onnistuneisuuden tunnetta loivat varhaiskasvattajien arviot ja kommentit tutkijanroolista.

”Sinun innostuneisuutesi tarttui ja sai omatkin ajatukset ja ideat heräämään.”

” Tutkija löysi kertomastamme aina ytimen ja ohjasi sen myötä keskustelua kysellen niin, että löytyi aina uusia ajatuksia.”

Innostaminen oli siis toteutunut. Luottamus ja empatia muodostavat välineet saavuttaa kosketus ihmisten toimintaan ja ajatuksiin. Luottamuksen ja empatiakyvyn saavuttaminen ovat edellytyksiä kerätä ”aitoa” aineistoa. Tutkijasta itsestä muodostuu tutkimusväline, eikä sosiaalinen taidokkuus ole ainoastaan selviytymistä kentän ennakoimattomissa tilanteissa. (Kuula 1999, 144.) Tutkijan välineellistäminen toteutui tutkimuksessa, mikä tulee esiin varhaiskasvattajien kommenteissa. Toimintatutkimusprosessissa tutkija itse oppii ja kehittyy

ihmisenä. Yhteinen toiminta tutkittavien ja tutkijan kesken aikaansaa heidän tietoisuuden kasvua, minkä kautta toimijat muuttuvat entistä tehokkaammiksi ja vastuullisimmiksi. Kyky olla ymmärtävä ihminen, johdattaa tutkijan samanvertaiseksi tutkittavien rinnalle. (Kuula 1999, 148-150.) Tässä toimintatutkimuksessa saavutettiin samanvertainen asema tutkijan ja tutkimuskohteen kanssa. Samanvertaisuutta edesauttoi tutkijan toimiminen saman kaupungin varhaiskasvatuksessa, mutta myös tutkijan oman oppimisprosessin esiinnostaminen tutkittaville. Avoimuus ja solidaarisuus toteutuivat edellä mainittujen kautta.

Oppiminen on oleellinen osa innostamisen toimintaa. On kuitenkin pidettävä mielessä se vaara, että innostamisen tilanteet voivat muodostua pelkiksi jäykiksi opetustilanteiksi. (Kurki 2006, 127.) Dialogisuus vaarantuu, jos innostamisen tilanteet saavat opettajamaisen ilmapiirin. Päiväkotiyhteistyössä ryhmäkeskustelut muotoutuivat avoimiksi, ajatuksen virtaa edesauttaviksi tilanteiksi. Dialogisuus, yhdessä tapahtuva ajattelu, toteutui ryhmäkeskusteluissa. Tutkimusaineiston äänitteistä esiin nousi kuitenkin tutkijan runsas oman äänen käyttö, kommentointi sekä lisäykset käsiteltävään asiaan. Vaarana liiallisessa äänessä olemisessa oli, etteivät kaikki osapuolet saa tasavertaisesti ääntänsä kuuluviin. Hiljaisempi osallistuja voi jättää asioitaan sanomatta, ajatellen, ettei saa suunvuoroa. Sosiokulttuurinen innostaja ei saa olla päällepäsmäri, ns. besserwisser, joka ottaa liikaa tilaa keskusteluissa. Ryhmäkeskusteluissa tutkija olisi voinut rajoittaa omien ajatuksien esiintuomista ja kommentointeja antamalla paremmin tilaa dialogille.

Kuten jo aiemmin Pisa-tutkimustulokset kertoivat heikenneestä lukutaidosta Suomessa, on aihetta huolestua myös tulevaisuuden Pisa-tuloksista. Tulevia Pisa-tulosten tekijöitä kasvatetaan yhteisvastuullisesti vanhempien kanssa varhaiskasvatuksen piirissä. Nykypäivän varhaiskasvatus antaa merkittävän panoksensa suomalaisten lukutaitoon esimerkiksi vuonna 2025. Kannetaanko varhaiskasvatuksessa vastuuta siitä, millaisia tulevia lukijoita kasvaa Suomen päiväkodeissa? Varhaiskasvattajilla on siihen suuri vaikutusmahdollisuus. Heillä on avaimet asennemuutokseen lukemista ja sen tärkeyttä kohtaan sekä lapsien että heidän vanhempiansa kohdalla. Varhaiskasvattajat ovat eläviä aikuisia, lukevia esimerkkejä omassa työssä. Millaiseksi kehittyä ja kasvaa lapsi, joka ei elämässään saa kuulla lapsille suunnattua kaunokirjallisuutta, runojen ja riimien soljuvaa sanaleikkiä, tarinoiden tuhansia mielikuvamuotoja tai eläytyä ja asettua satuhahmon asemaan, jossa turvallisessa olomuodossa kohtaa elämän oikeutta ja vääryyttä?

Meillä jokaisella nykypäivän aikuisella on useimmiten jonkinlainen suhde kirjaan ja kirjallisuuteen. Suhde voi olla vähäinen tai tiivis, riippuen omasta kiinnostuksestamme sekä lapsuuden mahdollisuuksista. Palaamalla lapsuusmuistoihin voimme löytää lastenkirjallisuutta, jota itsellemme on luettu tai jota itse olemme lapsena lukeneet. Koemme ehkä nostalgiaa avatessamme tällaisen kirjan, jonka tarinan tunnistamme, jonka

kerrontaan olemme ehkä ihastuneet. Kuvitus kirjassa puhuttelee meitä ja koemme sen mieleiseksi. Muistamme kirjan hahmot sekä tilanteen, jossa kirjaa on luettu. Tällaisen oman lapsuuden kirjan haluaa usein lukea myös jälkipolvelle. Millaiseksi nykypäivän lasten kokemukset kirjallisuudesta muodostuvat? Voivatko he aikuisina muistaa kirjoja, joita heille luettiin ja jotka myös he haluavat lukea tulevaisuudessa omille lapsilleen? Vai kilvoittelevatko nykylasten tulevaisuuden lapsuudenmuistoissa merkittävästä paikasta esimerkiksi Minecraft, Angry Birds, Late Lammis, Pou, Movie Star Planet jne. Millä sijalla on muisto lapsuuden kirjasta? Kuinka merkittävä ja mieleenpainuva on kokemus luetusta tai kuullusta sadusta tai tarinasta?

Tämän opinnäytteen myötä on syntynyt mahdollisuus jatkokouluttaa Lohjan varhaiskasvattajia lukemaan innostamiseen. Lohjan varhaiskasvatuspäällikkö sekä erityispäivähoidon koordinaattori kiinnostuivat tehdystä tutkimuksesta ja etenkin lukemaan innostamisen koulutuspäivästä. Kansallisen Lukuinto 2014-2015-teemavuoden myötä lukemaan innostamisen koulutukselle oli tilausta myös Lohjan varhaiskasvatuksessa. Tästä virinneeä lukemaan innostamisen koulutuksia jatkettiin pyrimyksenä taata mahdollisimman monen varhaiskasvattajan pääsy koulutukseen. Koulutukset toteutettiin syksystä 2014 kevääseen 2015. Koulutuksen sisältöä linjattiin uudelleen toimintatutkimukseen kuuluneen elokuisen koulutuspäivän arvioinnin palautteen mukaan. Lohjan varhaiskasvatuksen pyynnöstä koulutuspaketti tiivistyi myös kahteen tuntiin. Lukemaan innostamisen koulutukset Lohjalla viitoittavat mahdollisten jatkokoulutusten tuottamiseen myös Lohjan ympäryskunnissa.

Opinnäytteen kautta myös yhteys kirjastoon muodostui toiminnalliseksi. Lukuinnostusta on toteutettu lapsille ja heidän vanhemmilleen suunnattujen tarinatuokioiden muodossa kansallisesti vietetyn Sadun päivän kunniaksi lokakuussa 2014 sekä jouluisena tarinatuokiona joulukuussa 2014. Kansainvälisen ääneen lukemisen päivänä, maaliskuun 4. päivänä 2015, toteutettiin lähikirjastolla luento ääneen lukemisen tärkeydestä. Lukemaan innostamisen muotoja kehitellään edelleen kirjaston ja varhaiskasvatuksen yhteistyömuotona. Visiona on saada päiväkotien lähikirjastoista Lukuinto-hankkeen kaltaisesti päiväkotikirjastoyhteistyöpareja Lohjalla. Yhteistyössä kirjasto tarjoaa monipuolisen lastenkirjallisuusmateriaalin sekä esimerkiksi näyttelyiden järjestämisen lukemaan innostamisen tuotosten esiintuomiselle. Sadutusmenetelmällä syntyneitä lasten omia tarinoita voitaisiin esitellä kirjastossa järjestettävässä näyttelyssä.

Jatkotutkimuksen kautta olisi mielenkiintoista laadullisesti mitata lukemaan innostamisen koulutusten vaikutusta varhaiskasvattajien asenteisiin lastenkirjallisuutta kohtaan. Kiinnostavaa olisi havainnoida, onko lukemaan innostaminen tuonut uusia toimintatapoja päiväkotiarkeen ja millaisia ne ovat. Lukuinto-hanke näkyy julkisuudessa myös Lohjan

mediavälineissä, mutta aktivoituuko Lohjan varhaiskasvatus Lukuinto-hankkeen jälkeenkin?
Lasten tulevaisuuden kannalta lukuinnostaminen on ajankohtaista vielä tulevaisuudessakin.

Lähteet

- Aerila, J-A & Sarmavuori, K. 2010. Kuvakirjat ja sadut porttina kirjallisuuden maailmaan ja osana varhaiskasvatusta. Teoksessa Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Rauma: Turun yliopistollinen opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 31-45.
- Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön, M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Helsinki: Lasten Keskus, 12-30.
- Bettelheim, B. 1992. Satujen lumous. 4.painos. Juva: WSOY
- Fox, M. 2001. Reading magic. How your child can learn to read before school - and other read-aloud miracles. New edition. Sydney: Pan Macmillan Australia Pty Ltd
- Grönholm, M-B, 1996. Aikaa lapselle - lukuhetki päivässä. Helsinki: Opetushallitus
- Hakkarainen, P. 2008. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Pedagogiikan palikat, A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Helsinki: WSOY, 99-108.
- Heikkinen, H. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat, H. Heikkinen., E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Helsinki : Kansanvalistusseura, 16-37.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa ” Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja, H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Jyväskylä: Atena-kustannus, 25-56.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Hirsjärvi S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Huhtala, L., Grün, K., Loivamaa, I. & Laukka, M. (toim.) 2003. Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia. Helsinki: Tammi
- Ihonen, M. 2003. Suomalainen lastenkirjallisuus 1800-luvulla. Teoksessa Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia, L. Huhtala, K. Grün, I. Loivamaa & M. Laukka (toim.) Helsinki: Tammi, 12-20.
- Jantunen, T. 2011. Satujen merkitys ihmiselle. Teoksessa Sydämen sivistys, T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Helsinki : Aurinko kustannus, 166-172.
- Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä : Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Karasma, K. & Suvilehto, P. 2014. Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Helsinki: BTJ Finland Oy
- Karvonen, P. 2005. Lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen lukuleikkien avulla. Teoksessa Lapsuuden puutarhassa, A. Niikko & R. Korhonen (toim.) Joensuu: Joensuun yliopisto, 129-141.
- Kivilaakso, S. 2010. Suomalaisen sadun varhaisia kehityslinjoja. Teoksessa Suomalainen satu 1, K. Kolu (toim.) Helsinki: BTJ Finland Oy, 9-21.

- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, J. Aaltoila & R. Valli (toim.) 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kolu, K. 2010. Esipuhe: Satu kuuluu kaikille! Teoksessa Suomalainen satu 2, K. Kolu (toim.) Helsinki: BTJ Finland Oy, 7-9.
- Kotka, R. 2011. Tarinat tunteiden tulkkina. Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen 2000-luvun Suomessa. Teoksessa Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 1/2000. 1. vuosikerta. Pori: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 39-52.
- Kurki, L. 2006. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus - kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino
- Kuusela, P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus
- Laukka, M. 2001a. Sotketut peikon kasvot. Kuvakirjat ja kirjojen kuvat. Teoksessa Kirjaseikkailu, lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas, T. Korolainen (toim.) Helsinki: Tammi, 63-77.
- Laukka, M. 2001b. Kuvakirjan vuosikymmenet. Teoksessa Tutkiva katse kuvakirjaan, K. Rättyä & R. Raussi (toim.) Helsinki: BTJ-kirjastopalvelu Oy, 27-51.
- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. 2010. Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimivalmiuksien tukena. Teoksessa Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Rauma: Turun yliopistollinen opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 1-17.
- Luoto, T. & S. 2001. Satu ja tarina elää päiväkodissa. Teoksessa Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön, M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Helsinki: Lasten Keskus, 184-201.
- Merisuo-Storm, T. 2010. Lapsen sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen. Teoksessa Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Rauma: Turun yliopistollinen opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 17-31.
- Mäki, S. & Arvola, P.(toim.) 2009. Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan II. Helsinki: Duodecim
- Ojanen, S., Lappalainen, I. & Kurenniemi, M. 1980. Sadun avara maailma. Helsinki: Otava
- Orvasto, R-L. & Levola, K. 2010. Seitsemän minuuttia sadulle. Helsinki: Tammi
- Sarmavuori, K. 2011. Opi ja ohjaa lukemista. Helsinki: BTJ Finland Oy
- Suojala, M. & Karjalainen, M. 2001. Johdanto. Teoksessa Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön, M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Helsinki: Lasten Keskus, 5-8.
- Valtonen, A. 2011. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa Menetelmäviidankon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan, A. Puusa & P. Juuti (toim.) Helsinki: JTO-Johtamistaidon opisto, 88-101.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi

Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi

Sähköiset lähteet

Opetus- ja kulttuuriministeriön lehdistötiedote 3.12.2013. Suomalaisnuorten sijoitus laski Pisa-vertailussa. Viitattu 21.2.2015

http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/suomalaisnuorten_sijoitus_laski_pisa-vertailussa

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Pisa-tutkimus ja Suomi. Viitattu 14.4.2015

<http://www.minedu.fi/pisa/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a. Lukuinto-ohjelma 2012-2015. Viitattu 10.3.2014

<http://www.lukuinto.fi/lukuinto.html>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b. Lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaidon vahvistamiseksi käynnistyy Lukuinto-ohjelma. Tiedote 15.8.2012. Viitattu 27.3.2015

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/08/lukuinto.html?lang=fi>

Pohjois-Pohjanmaan rahasto 2012. Sanataidekasvatusta päiväkotiin. Viitattu 26.4.2015

<https://www.skr.fi/fi/rahastot/pohjois-pohjanmaan-rahasto/sanataidekasvatusta-p%C3%A4iv%C3%A4kotiin>

Rättyä, K. 2013a. Mitä kirjallisuuskasvatus on? Kielikukko 2/2013, 34-39. Finnish Reading Association, FinRa:n julkaisu. Viitattu 20.2.2015

http://www.researchgate.net/publication/257066849_Mit_kirjallisuuskasvatus_on

Rättyä, K. 2013b. Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. Skidi 3.10.2013, varhaiskasvatuksen ja lastenkulttuurin verkkolehti. Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ainejärjestö Ebe ry. Viitattu 20.3.2015.

<http://www.skidilehti.fi/2013/10/lastenkirjallisuuden-lajikysymyksia/>

Välijärvi, Jouni 2014. Osaaminen kestäväällä perustalla. Suomen Pisa-tulosten kehitys vuosina 2000-2009. Tiivistelmä. Opetushallitus. Viitattu 21.2.2015

http://www.oph.fi/download/155970_osaaminen_kestavalla_perustalla_tiivistelma.pdf

Julkaisemattomat lähteet

Lohjan kulttuuripolku 2014-2016. Toimintasuunnitelma ja kustannusarvio 23.10.2013. Tuloste. Lohjan kaupunki

Kangasaho, S. 30.3.2015. Kirjaston, koulun ja varhaiskasvatuksen yhteistyösuunnitelma. Sähköinen tiedonanto. Lohjan kaupunki

Viitala, R. 11.2.2014. Kulttuuripolku luonnos 2014-2015. Sähköinen tiedonanto. Lohjan kaupunki

Kuviot

Kuvio 1. Tutkimusasetelma	24
Kuvio 2. Toimintatutkimuksen vaiheet: Suunnittelu, toiminta, seuranta, arviointi.....	26
Kuvio 3. Prosessikaavio päiväkotiyhteistyöstä koulutuspäivään.....	29
Kuvio 4. Toimintatutkimuksen päiväkotiyhteistyön syklit.....	31
Kuvio 5. Ensimmäisen syklin toimintakuvaus.....	32
Kuvio 6. Toisen syklin toimintakuvaus.....	34
Kuvio 7. Kolmannen syklin toimintakuvaus.....	35
Kuvio 8. Neljännen syklin toimintakuvaus.....	38

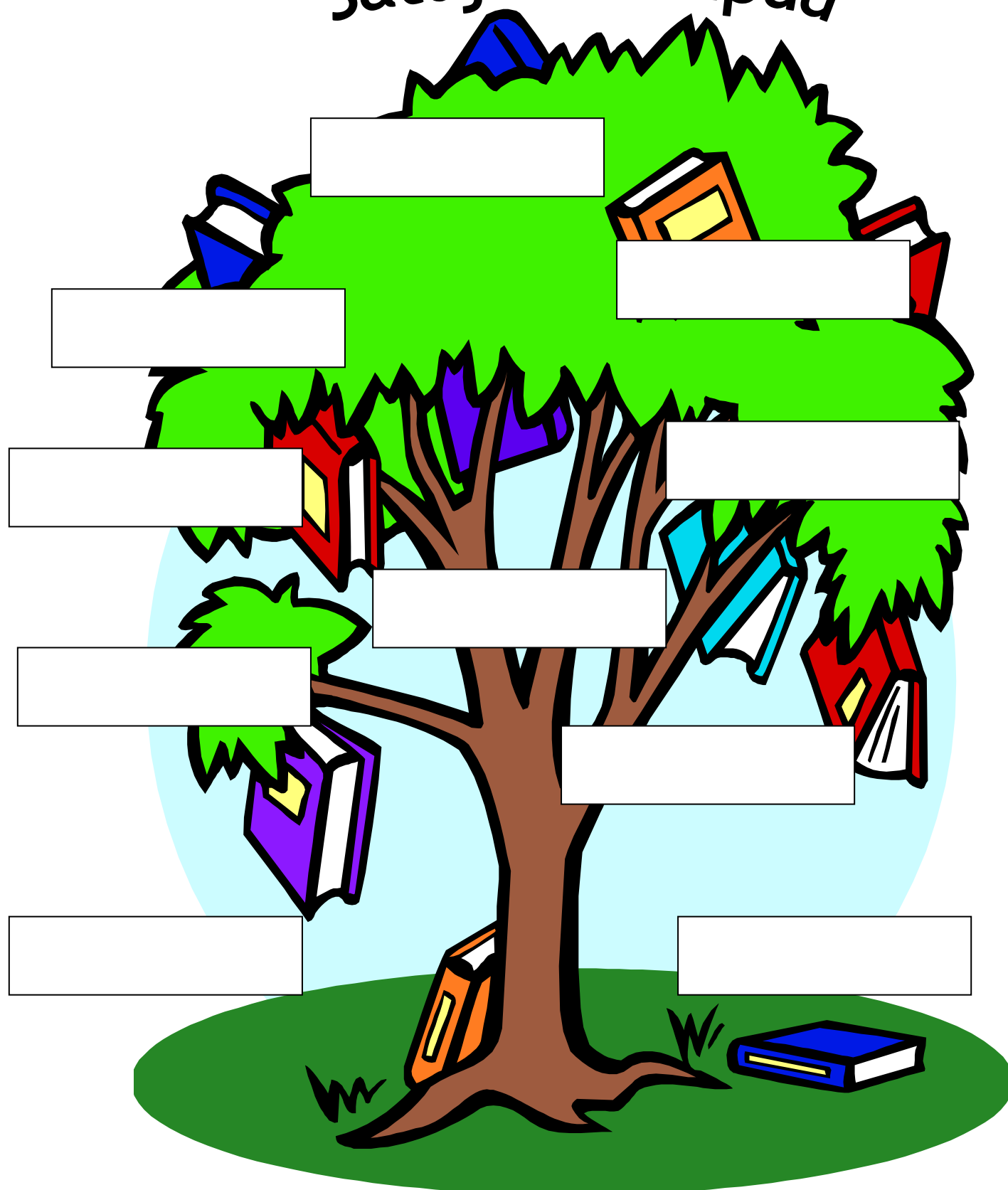
Liitteet
Liite 1: Alkukartoitus

Päiväkotiryhmän alkukartoitus

1.	Lapsiryhmän koko: <input type="text"/> lasta, joista osapäivähoidossa <input type="text"/> kpl
2.	Tyttöjä: <input type="text"/> kpl Poikia: <input type="text"/> kpl
3.	<p>Lasten ikäjakauma:</p> <p>alle kolmivuotiaita: <input type="text"/> (synt. 2012-2013)</p> <p>3v: <input type="text"/> (synt. 2011) 4v: <input type="text"/> (synt. 2010)</p> <p>5v: <input type="text"/> (synt. 2009) 6v: <input type="text"/> (synt. 2008)</p> <p>yli 6v: <input type="text"/></p>
4.	<p>Merkitse rastilla: Onko lapsiryhmä jaettu pienryhmiin? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei</p> <p>Kuinka monta lasta on pienryhmässä? <input type="text"/> kpl</p>
5.	<p>Merkitse rastilla: Onko ryhmässä erityistä tukea tarvitsevia lapsia? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei</p> <p>Kuinka monta erityistä tukea tarvitsevaa lasta? <input type="text"/> kpl</p> <p>Merkitse rastilla: Onko ryhmässä kielellisiä erityisvaikeuksia omaavia lapsia? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei</p>
6.	<p>Onko ryhmässä suomi toisena kielenä (S2) omaavia lapsia <input type="text"/> kpl</p> <p>Lasten äidinkielet: <input type="text"/></p>
7.	<p>Kasvatusvastuullisten aikuisten määrä lapsiryhmässä: <input type="text"/> kpl</p> <p>Kasvatusvastuullisten koulutustaustat: <input type="text"/></p>
8.	<p>Avustajien määrä lapsiryhmässä</p> <p>ryhmä-avustaja: <input type="text"/> kpl erityisavustaja: <input type="text"/> kpl</p> <p>muu avustaja tai ryhmän aikuinen: <input type="text"/></p>
9.	Muuta erityistä ryhmästä:
10.	<p>Merkitse rastilla. Luetaanko ryhmässä satuja? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei</p> <p>Kuvaile lyhyesti, millaisissa tilanteissa satuja luetaan tai miten satuja käytetään:</p>

Liite 2: Satujen lukupuu

Satujen lukupuu



Liite 3: Aloituksen kysely

ALOITUSKYSELY PK-TIIMIT	2014
1. Päivähoitoyksikkö:	
2. Kerro vapaamuotoisesti ensivaikutelmasi yhteistyömuodosta. Oliko jokin sisältö puhutt Millaiset ovat odotukset yhteistyöstä? Mitä pidät tärkeänä tässä toteutuksessa? Voit myös antaa vapaasti palautetta 😊	

Liite 5: Satujen lukemisen menetelmät -kyselykaavake

Satujen lukemisen menetelmät
1. Koetteko, että satujen lukemistilanteita ja tapoja voisi kehittää tiimissänne?
2. <i>Miten toivoisitte kehitettävän <u>tilanteita</u> tai <u>tapoja</u>?</i>
3. Millaisia tarpeita lapsiryhmänne kaipaa satujen lukemistilanteissa? (rauhallisuus, rekvisiitta, toisen huomioon ottaminen, kuunteleminen, kysymysten esittäminen jne.)
4. Haluaisitteko käyttää lähikirjaston palveluja? Miten?
5. Kirjaa vapaasti toiveita, ideoita, ajatuksia ☺

Satujen käytön menetelmäkirjallisuutta:

- **Satuseikkailu kirjastossa. Mäkelä, Marja-Leena (2002)** - Vinkkejä satutuokion pitäjälle ja etenkin aloittavalle satuilijalle sisältää ideoita, vinkkejä, toimintamuotoja ja kokeiluja matkalla satujen maailmaan
- **Aikaa lapselle - lukuhetki päivässä. Grönholm, Maj-Brit (1996)** - "Lukuhetki päivässä" on menetelmä, jonka avulla lapselle annetaan aikaa. Menetelmässä painotetaan eistystä eikä heikkoja kohtia. Menetelmä suo lapselle tilaisuuden olla yhdessä vanhempien kanssa, ainakin pienen hetken päivittäin.
- **Ipana-Impro, Opas osallistavaan satuimprovisaatioon. Malander, Eeva-Leena & Ojala, Tuomas (2013)** - Ipana-Impro on osallistavaa satu-improvisaatiota, joka vahvistaa ryhmähenkeä ja yhteistyötaitoja, tukee kielellistä kehitystä ja vaalii lasten omaa kulttuuria. Ipana-Impro tukee aikuisen ja lapsen vastavuoroista kohtaamista sekä innostaa yhteisten tarinoiden luomiseen.
- **Seitsemän minuuttia sadulle. Orvasto, Ritva-Liisa & Levola, Kari (2010)** - Työmenetelmä "seitsemän minuuttia sadulle" on syntynyt arjen tarpeesta tukea lapsen ajattelutaitoja ja lisätä oppimismotivaatiota. Menetelmä rakentuu lapsen, opettajan ja vanhempien väliselle vuorovaikutukselle.
- **Tarinat tunteiden tulkkina. Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta. Kotka, Riika (2011)** - Tarinoita eri maista ja kulttuureista, jotka toimivat peilinä omille tunteille että ikkunana toisten tunteisiin. Tarinat ja niihin liittyvät harjoitukset auttavat katsomaan hämmästyttäviä tunteita välimatkan päästä ja näin käsittelemään kipeitäkin asioita, kuten kiusaamista.
- **Lukuleikkitaikoja. Karvonen, Pirkko & Rikkola, Leena (2006)** - Kirjan leikit pohjautuvat uusimpaan tutkimustietoon, ja niiden tavoitteena on edistää lasten lukutaitoa ja lukemistietoisuutta leikinomaisin keinoin. Tärkeintä on oppimisen ilo ja innostus lukemiseen. Sisältää runsaasti leikkiesimerkkejä 4-6 vuotiaille.
- **Pähkinänsydän. Maunumaa, Anna-Mari, Rauhala, Outi, Simojoki, Anna & Lapintie, Tarja (1999)** - Sisältää 9 suomalaista ihmesatua, noidista, kuninkaanpojista, loihdituista hiiristä, jättiläisistä ym. Ihmesatu tarjoaa lapselle tunne-elämyksiä ja toivoa sekä uskoa pienenkin voimiin. Pähkinänsydamen liittyvät myös lapsen tehtäväkirja, musiikkiaänite sekä ohjaajan opas.
- **Nukketeatteria! Baric, Maija (1996)** - Kirjan 12 teemaa muunneltiin johdattavat nukkeateatterin tekemisen saloihin. Yksityiskohtaiset, kauniisti kuvitetut ohjeet opastavat vasta-alkajaa ja jo pitemmälle ehtinyttä tottuttamaan monipuolista kiehtovaa nukkeateatteria.

Voit lähettää vastauksesi sähköpostitse tai täyttää ensi tapaamiskertaa varten. Kiitos!

Liite 5: Päiväkoti yhteistyön arviointilomake

	Satujen lukemisen innostamisen yhteistyön ARVIOINTI
1.	Kerro lyhyesti millainen kokemus sinulle jäi tästä Satujen lukemaan innostamisen yhteistyöstä?
2.	Vastasiko prosessi odotuksiisi yhteistyöstä?
3.	Satujen lukemisen menetelmät – millaisia mielikuvia erilaisista menetelmistä muodostui? Millainen satujenlukumenetelmä puhutteli sinua, jota haluat tulevaisuudessa harjoittaa?
4.	Kirjoihin tutustuminen – palveliko Satujen lukupuu teitä? Tutustuitko uudenlaisiin lastenkirjoihin?
5.	Olitko tyytyväinen tutkijan rooliin ja toimintaan innostajana? Kuvaile muutamain sanoin.
6.	Miten yhteistyö tiimin sisällä kehittyi? (ajatustenvaihdot tms.)
7.	Millaisia asioita jäit kaipaamaan yhteistyön tiimoilta? (lisätietoa menetelmistä, havainnollistamista, tukea tms.)
8.	Oliko ajankohta yhteistyölle, teidän tiimillenne hyvä?
9.	Jos mieleesi tulee kehitysideoita tällaiselle yhteistoiminnalle, kirjaisitko:
10.	Vapaa palaute 😊

Täytettyäsi kysely, lähetä sähköpostiini: katri.paivoke@student.laurea.fi

Kiitos osallistumisestasi ja arvokkaista vastauksistasi!

Liite 6: Koulutuspäivän arviointilomake

Satujen lukemaan innostamisen koulutuspäivä ARVIOINTI 29.8.2014

	Vastaa alla oleviin kysymyksiin oman kokemuksesi perusteella koulutuspäivän annista. Lähetä ensiarvoisen tärkeät vastauksesi (pe19.9.2014 mennessä) sähköpostitse: katri.paivoke@student.laurea.fi
1.	Kerro lyhyesti, millainen kokemus sinulle jäi Satujen lukemaan innostamisen koulutuspäivästä?
2.	Millaiset satujen ja kirjojen lukemisen keinot tai satujen käyttömahdollisuudet puhuttelivat sinua eniten?
3.	Saitko uusia ideoita, vinkkejä ja malleja, miten satuja ja lastenkirjoja voi käyttää kasvatustyössäsi? Millaisia?
4.	Miten haluaisit kehittää omia kirjojen lukemisen tai satujen käytön muotoja?
5.	Vapaa palaute ☺

*Kiitos osallistumisestasi ja arvokkaista vastauksistasi
Katri Päivöke, Laurea YAMK Hyvinkää*